L'Enseignement secondaire au Canada

Bulletin publié par le Comité permanent des Maisons d'enseignement secondaire affiliées à l'Université Laval, Québec

II

L'Enseignement secondaire au Canada

BULLETIN PUBLIÉ

PAR

le Comité permanent des Maisons d'enseignement secondaire
affiliées à l'Université Laval de Québec

VOLUME II

TROISIÈME ET QUATRIÈME ANNÉES

octobre 1917—juin 1919

IMPRIMÉ PAR
L'ACTION SOCIALE, LIMITÉE
103, RUE SAINTE-ANNE, 103
QUÉBEC

Comité permanent
des maisons d'enseignement secondaire affiliées à l'Université Laval

(octobre 1917)

PRÉSIDENT D'HONNEUR : Mgr Frs Pelletier, recteur de l'Université Laval.

PRÉSIDENT............ M. l'abbé Camille Roy (*Québec*)

VICE-PRÉSIDENT....... M. l'abbé Jos, Laferrière (*Saint-Hyacinthe*)

SECRÉTAIRE-TRÉSORIER. M. l'abbé Wilfrid Lebon (*Sainte-Anne*)

MEMBRES............ M. l'abbé P.-E. Coursol (*Sainte-Thérèse*)

l'abbé Élisée Hébert (*L'Assomption*)

P. F.-X. Forest, c.s.v. (*Joliette*)

l'abbé J.-Edm. Aubin (*Valleyfield*)

---

rne la rédaction et l'administration du

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CANADA,

Rédaction (ou Administration),

Université Laval, Québec.

Prix de l'abonnement :

CANADA ET ÉTATS-UNIS.................. 50 sous

UNION POSTALE.......................... 4 francs

Le numéro : 20 sous.

LE SACRÉ-CŒUR ET NOS MAISONS (1)

Adveniat regnum tuum

Le premier vendredi de ce mois d'octobre, dans tous nos collèges et petits séminaires a eu lieu la solennelle consécration au Sacré-Cœur de tout le personnel. Cette consécration, est une nouvelle étape vers le règne social du Cœur de Jésus ; c'est l'hommage de milliers d'élèves et de centaines de professeurs, jetés aux pieds de Jésus pour lui affirmer sa divine emprise sur eux tous ; c'est une touchante réclamation auprès du Maître afin qu'il prenne sous son effective protection tous nos établissements ; c'est surtout le premier acte de cette fédération, de cette union spirituelle instituée à jamais entre toutes les maisons affiliées à Laval.

Spectacle réconfortant pour le Sacré-Cœur que celui de toutes ces jeunes âmes enthousiastes redisant *Nous voulons Dieu*, spectacle bien doux aussi que celui de tous ces maîtres, les uns au seuil de la rude carrière, les autres prématurément vieillis par les labeurs austères de l'éducation classique chrétienne, confondus, unis dans les mêmes sentiments d'amour et d'adoration.

Ce leur fut une très heureuse idée, à ceux qui, lors du Congrès de 1914 émirent le vœu que devaient aussitôt adopter Messieurs les Supérieurs, d'une union spirituelle entre tous les petits séminaires et collèges affiliés. Le projet devait mûrir, les membres du comité permanent furent chargés de rédiger cette proposition, puis de la soumettre à Messieurs les Supérieurs.

C'est ainsi que se sont nouées ces relations qui uniront dans une correspondante pensée de prière, dans un échange quotidien de secours spirituels et dans une commune offrande de leurs travaux, toutes les institutions d'enseignement secondaire affiliées à Laval.

Et cela, à la plus grande gloire de Dieu, de l'Église, de la patrie.

---

(1) On aimera à relire le substantiel article paru ici même, (Vol. I, n. 2, 15 février 1916), *Union spirituelle entre les collèges-séminaires* par M. l'abbé Wilfrid Lebon.

Cette fédération placée sous les auspices du Sacré-Cœur de Jésus prend le titre d'*Union spirituelle des Petits Séminaires et des Collèges affiliés à l'Université Laval.*

De droit, tous les professeurs et élèves font partie de cette union aux conditions suivantes :

1. Les professeurs réciteront tous les jours *Laudes* pour les membres de l'Union, et pour le bien spirituel et temporel des maisons affiliées. Ils réciteront autant que possible tous les jours la prière *Domine Jesu qui pro his pueris.*

2. Les élèves feront aux mêmes intentions une communion le premier vendredi de chaque mois. Les élèves congréganistes réciteront, à ces mêmes intentions, le premier dimanche du mois, le petit office de la Sainte Vierge.

A la demande de Monseigneur le Recteur, la consécration au Sacré-Cœur de Jésus a eu lieu le premier vendredi d'octobre 1917. Chaque année, à cette même date, il y aura renouvellement de cette consécration.

Les indulgences suivantes ont été demandées pour les membres de l'Union :

Une indulgence plénière pour les professeurs et élèves le jour de la consécration des Petits Séminaires et Collèges au Sacré-Cœur, et le jour du renouvellement annuel de cette consécration, aux conditions ordinaires de la confession et de la communion, puis de l'assistance à la cérémonie de la consécration.

Il sera imprimé une image-souvenir portant l'effigie du Sacré-Cœur et au verso la prière : *Domine Jesu qui pro his pueris,* avec la mention des obligations et des privilèges des membres de l'Union spirituelle.

Voici enfin le texte de la circulaire que Monseigneur le Recteur adressait, au mois dernier, à Messieurs les Supérieurs :

Québec, 28 septembre 1917.

MONSIEUR LE SUPÉRIEUR,

Conformément aux désirs de Messieurs les Supérieurs, une *Union spirituelle* a été établie lors du dernier congrès, entre les Petits Séminaires et Collèges affiliés à l'Université Laval, et cette Union est placée sous les auspices du Sacré-Cœur.

Messieurs les Supérieurs m'ont demandé de déterminer le jour

où devrait se faire la consécration particulière et collective de toutes nos maisons affiliées au Sacré-Cœur. Il m'a semblé que le premier vendredi d'octobre serait la date la plus convenable. C'est à cette date que se fera aussi chaque année le renouvellement de la consécration.

Le premier vendredi du mois qui se présente dans l'année scolaire deviendra ainsi un jour de spéciale dévotion au Sacré-Cœur. Il aura son influence bienfaisante sur le reste de l'année. Vous êtes donc respectueusement prié de vous unir, vendredi, le 5 octobre prochain, à tous les Supérieurs, professeurs et élèves des autres maisons qui, dans une cérémonie spéciale, aussi solennelle que possible, se consacreront au Sacré-Cœur.

Les indulgences prévues dans le projet d'*Union* n'ont pu être obtenues à temps. Aussitôt que tout sera réglé, le Comité permanent vous fera parvenir les statuts imprimés de l'*Union* et une image du Sacré-Cœur avec la prière *pro discipulis*.

Veuillez agréer, Monsieur le Supérieur, l'hommage de mes plus respectueux sentiments,

Le recteur de l'Université Laval,

Frs PELLETIER, ptre, P. A.

LA PRIÈRE *PRO DISCIPULIS*

Domine Jesu, qui pro his pueris mortem acerbissimam obire non dubitasti, qui eos impense caros habes, qui adduci ad te pueros jussisti, qui tibi fers expensum ipsi quod *uni ex minimis* fiat, orate atque obtestor, *serva eos in nomine tuo* ; *tui sunt, eos dedisti mihi. Pone verba tua in ore meo* ; aperi cor meum ut amare te ac timere discant. *Averte faciem tuam a peccatis meis*, ne qua tuæ benignitati per me afferatur mora.

Tu vero, cœli Regina augustissima, nostrorum discipulorum, *monstra te esse Matrem.*

Vos, o beati puerorum Tutores et Praesides, *orate pro nobis.*

———

LE CONGRÈS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le congrès de l'enseignement secondaire a été tenu, comme nous l'avions annoncé, les 20 et 21 juin, au Séminaire de Québec. Ce congrès de 1917, moins solennel et moins chargé de séances extraordinaires que celui de 1914, n'en sera pas moins fructueux. Il réunit pendant deux jours plus de cent trente congressistes, et ces deux jours furent tout employés à la discussion des questions soumises aux membres des différentes commissions.

Il faut d'abord féliciter nos professeurs des Petits Séminaires et des Collèges d'être venus si nombreux à ces réunions laborieuses. Au lendemain même de la sortie des classes, plusieurs auraient mieux aimé prendre le légitime repos des vacances ; on a généreusement sacrifié ce désir, pour prendre part aux discussions pédagogiques que l'on savait être utiles à l'œuvre d'éducation qui est chère à tous. Et l'on est donc venu de tous les points de la province ; tous les collèges affiliés et agrégés à l'Université Laval ont été largement représentés Il nous a été particulièrement agréable de saluer parmi les congressistes nos nouveaux collègues du Collège apostolique de Saint-Alexandre-de-la-Gatineau et du Petit Séminaire de Mont-Laurier, affiliés depuis le dernier congrès. Vingt maisons (1) d'enseignement secondaire sont maintenant groupées autour de notre université catholique et française, et travaillent dans un même esprit de dévouement à l'œuvre importante de l'instruction et de la formation de notre jeunesse.

Les congrès qui réunissent périodiquement, tous les trois ans, en assemblée délibérante, les professeurs de ces institutions, ne contribuent pas peu à maintenir entre elles, outre une louable émulation, l'union des volontés, le commun désir de procurer à leurs élèves une éducation très haute, qui s'inspire d'un même idéal. Non pas que ces congrès aient pour but de créer entre toutes les maisons l'uniformité de méthode ou de direction qui paralyse les nécessaires initiatives. L'Université ne songe pas à procurer cette uniformité. Elle détermine sans doute un programme unique d'examen pour l'obtention des diplômes du baccalauréat ; mais ce programme peut être suivi selon des méthodes différentes, avec des manuels variables, jugés les meilleurs dans chaque maison ; ce programme ne représente, d'ailleurs, qu'un minimum de connaissances, suffisamment

1. Il faut maintenant ajouter à ces vingt maisons d'enseignement classique, le collège des Jésuites d'Edmonton, Alberta, agrégé à l'Université Laval au mois de juin dernier.

étendu sans doute, mais au delà ou en dehors duquel peuvent s'exercer encore le zèle ou l'habileté des maîtres. Les congrès permettent seulement aux professeurs de nos Petits Séminaires et Collèges d'échanger leurs vues, de mettre en commun leur expérience pédagogique, de discuter la valeur de leurs méthodes, et de les confronter avec les principes les plus sûrs, avec les données les plus certaines de la science de l'éducation. On y gagne toujours à savoir ce qui se fait ailleurs ; il est rare qu'on ne puisse, dans cette confrontation des procédés et des résultats, emprunter à son voisin des renseignements précieux. Le congrès de 1917 aura été, à ce point de vue, pour nos professeurs, une occasion utile, nécessaire, de s'informer, d'apprendre, de s'éclairer.

Disons tout de suite que tous nos congressistes y ont mis la meilleure bonne volonté, et le meilleur esprit. Dès l'ouverture du Congrès, après la messe qui fut dite par Son Éminence le Cardinal Bégin, archevêque de Québec, M. l'abbé P.-J.-A. Lefebvre, ancien supérieur et professeur de philosophie au Séminaire de Sherbrooke, définit, dans une pieuse et substantielle allocution, l'esprit même de notre apostolat éducateur. Il rappela à ses confrères et collègues ce que doit être le prêtre chargé de former les jeunes gens, quelles vertus et quels exemples il lui faut mettre dans sa vie. Il doit être l'imitateur du Maître divin, du Christ, afin que ses élèves puissent, sans danger de s'égarer, l'imiter lui-même. Aperçu dans cette lumière supérieure, le rôle de l'éducateur est singulièrement beau, et il comporte de graves devoirs. Mgr Pelletier, recteur de l'Université, en souhaitant la bienvenue aux supérieurs et professeurs de nos Collèges, souligna lui-même toute l'importance qu'il y avait à mettre dans nos délibérations cette conception chrétienne et sacerdotale de notre ministère. C'est donc avec une conscience renouvelée de leurs hautes obligations que les congressistes commencèrent et accomplirent leur travail.

***

Quatre commissions avaient été instituées pour diviser et ordonner la besogne du Congrès : les commissions des vocations, de l'enseignement de la physique, de l'enseignement de l'histoire, et de l'enseignement du fraçais dans les classes de grammaire. On publiera en supplément, dans le prochain numéro de la revue, les rapports des secrétaires de ces commissions ; nous ne voulons ici que prendre une vue d'ensemble de l'œuvre du congrès.

La question des vocations avait été mise au premier plan : elle fut étudiée en séance plénière des congressistes. Il ne faut pas s'éton-

ner de l'importance capitale qu'on lui a attribuée. Si nos Petits Séminaires et Collèges sont bien,—pour leur appliquer un mot de saint Grégoire de Nazianze,—" des laboratoires où se fait la science ", ils sont aussi, et par dessus tout, des foyers où s'élabore et se prépare la vie. C'est en vue de leur avenir que nos élèves viennent faire leurs études classiques. Et l'avenir le plus grave, le plus chargé de responsabilités, et qu'il faut donc préparer avec le plus grand soin et le zèle le plus délicat, c'est l'avenir de nos futurs prêtres, de ceux que la Providence a élus pour le sacerdoce. Nos éducateurs doivent s'en préoccuper. Nos maisons d'enseignement classique sont les pépinières du recrutement sacerdotal. S'il est nécessaire de former pour le monde ceux-là de nos jeunes gens qui viennent se préparer à l'une ou l'autre des carrières du monde, il est bien nécessaire, et surtout plus difficile, de préparer pour la vie spirituelle du prêtre, et pour les vertus exceptionnelles, ceux qui se destinent à l'état ecclésiastique.

Le devoir des prêtres éducateurs est évidemment de bien discerner, d'abord, et de bien cultiver ensuite les vocations sacerdotales ou religieuses. Non seulement les confesseurs et les directeurs de conscience, mais tous les professeurs peuvent avoir une influence certaine sur les vocations des enfants qui leur sont confiés, et il a paru utile de rappeler à tous, à l'occasion du congrès, cette part de leur ministère d'éducateur. Y avons-nous toujours assez songé ? Ou du moins, y avons-nous toujours apporté le zèle et les lumières nécessaires ? M. l'abbé Camirand, du Séminaire de Nicolet, président de la Commission, a justement fait observer, dès le commencement de la discussion, qu'il n'y a pas assez d'ouvriers dans la vigne du Seigneur : il n'y en a pas assez ni en d'autres pays, ni chez-nous. Et cela ne provient-il pas de ce que, chez nous comme ailleurs, il y a des vocations qui se perdent ?

La commission a soigneusement étudié les moyens de créer dans chaque maison d'enseignement secondaire un milieu favorable à l'éclosion et à l'épanouissement des vocations sacerdotales ; elle a rappelé les moyens d'entretenir chez nos jeunes gens l'estime de l'apostolat, l'admiration qu'ils doivent garder pour les sublimes fonctions du prêtre. L'art d'affermir les vertus, de les faire grandir et se multiplier ; le soin qu'il faut apporter à rechercher les vocations qui s'ignorent, la prudence avec laquelle il faut cultiver les vocations que l'on croit réelles, le danger d'entraîner au sacerdoce des jeunes gens qui n'y sont pas appelés : voilà autant de questions, de points de vue sur lesquels on a particulièrement insisté. De la discussion très abondante qui a été faite, ont jailli des lumières qui serviront sûrement à guider nos éducateurs.

***

La deuxième commission s'est occupée de l'enseignement des sciences physiques. Ce fut peut-être la commission la plus agitée, la plus capable d'émotions vives, et d'ardeurs pédagogiques. Les membres de la commission ne s'entendaient pas toujours sur les choses, et peut-être aussi sur les mots. Des méthodes différentes ont été opposées, et des réformes ont été demandées. On s'est appliqué surtout à montrer que l'enseignement des sciences physiques, bien qu'élémentaire encore dans nos programmes classiques, doit viser à former chez les élèves ce que l'on appelle l' " esprit scientifique ". L'on veut intéresser l'esprit plus que la mémoire à l'étude des phénomènes, et faire de l'étude de la physique un moyen de délier sûrement, d'assouplir, de stimuler, de " former " l'intelligence des jeunes gens. Il y a une formation scientifique, comme il y a une formation littéraire ; l'une et l'autre ne peuvent s'obtenir par de simples études de manuels ; elles supposent l'une et l'autre le travail plus personnel de l'élève, celui-là surtout qu'exige le " devoir ". Il faudrait des " devoirs " en certaines sciences comme en lettres, et c'est un point sur lequel on a chaleureusement discuté.

On a aussi demandé des modifications dans la rédaction du programme d'examen. Le programme, sans doute, est une chose, et l'enseignement en est une autre. L'enseignement peut être excellent avec un programme mal rédigé. Mais il faut souhaiter toujours que le programme lui-même soit le plus possible méthodique, logique, suggestif ; et la commission a émis le vœu que notre programme de physique, convenable dans l'ensemble, soit retouché dans quelques-unes de ses parties. Messieurs les Supérieurs ont chargé le Comité permanent de former une commission qui s'occupe de cette réforme.

***

La commission d'histoire a travaillé avec plus de calme. Ses délibérations seront sans doute quand même utiles.

L'histoire est souvent considérée, dans le cours des études de lettres, comme une matière secondaire ; elle n'en a pas moins une importance de premier ordre. C'est avec les faits, et les souvenirs et les leçons de l'histoire que l'élève féconde ses idées, et très souvent les développe. La science du passé supplée à l'expérience qu'il n'a pas. C'est sur les faits, les événements, les leçons de l'histoire qu'il édifie ses convictions. Celles-ci seront, en grande partie, ce que les auront faites les classes d'histoire. De là la nécessité, pour le pro-

fesseur, de former, par l'appréciation qu'il doit faire des hommes et des choses, la conscience intellectuelle et morale de ses élèves, de n'omettre, par conséquent, aucune occasion de leur apprendre à juger les événements, à évaluer selon des principes justes, et conformément aux données de la philosophie chrétienne, les multiples manifestations de la vie des peuples. Il ne doit pas oublier que la Providence exerce sur le monde une action certaine, et qu'à travers les desseins de la politique des hommes il est possible d'apercevoir les desseins supérieurs de la politique de Dieu. Pas plus que Bossuet ou Joseph de Maistre, il ne dédaignera de rechercher jusque dans le plan supérieur des volontés divines les causes des grandes révolutions de l'histoire, et il habituera ainsi ses élèves à ne pas regarder en spectateur indifférent, ou en philosophe païen, les spectacles du monde et les actions de l'humanité. C'est à préciser ces graves devoirs du professeur que la commission s'est d'abord employée.

Mais il faut aussi enseigner l'histoire suivant des méthodes qui la fassent bien comprendre, et ce fut sur cet autre aspect de la question que les membres de la commission ont accumulé le plus de paroles et le plus d'observations. L'histoire peut facilement devenir dans les classes une matière négligée ou une matière encombrante ; elle ne doit être ni l'une ni l'autre. Il faut donc éviter les leçons trop sommaires, et aussi les manuels trop volumineux. On sait quelles proportions ont prises depuis quelques années les manuels d'histoire et comme l'on s'en plaint maintenant en France. Nous ne devons pas tomber dans ces erreurs de mesure, et il faut à la fois adopter les meilleures méthodes d'enseignement et aussi les manuels les plus efficaces.

L'étude de l'histoire du Canada a été l'objet d'une attention spéciale de la part de la commission. Cette étude est, d'ordinaire, très soignée dans nos maisons. On regrette encore l'absence d'un manuel convenable. Quand donc l'enseignement de notre histoire aboutira-t-il à la composition d'un manuel qui lui fasse honneur ? Espérons qu'au prochain congrès, nous n'aurons plus ce regret à exprimer, ni ce reproche à faire à nos professeurs d'histoire du Canada. Les maîtres suppléent sans doute par leurs notes soigneusement préparées à l'insuffisance du livre ; mais il serait bien désirable, et urgent, que nous puissions aussi montrer au public le manuel classique que tout le monde attend.

***

Enfin, la quatrième commission du congrès a remis en discussion l'enseignement du français dans les classes de grammaire. Ce ne fut

pas la moins opportune des délibérations. Nous n'avons pas, sans doute, chez nous de " crise " spéciale du français : et je parle ici du français de la province de Québec ; mais il faut reconnaître qu'il y a besoin permanent et urgent de bien enseigner notre langue à nos élèves. On nous reproche assez souvent l'ignorance de la grammaire et l'ignorance du vocabulaire chez les jeunes gens qui sortent de nos maisons. De quoi il ne faut pas trop s'étonner : il y aura toujours des ignorants parmi nos élèves ? C'est notre inévitable regret que beaucoup de jeunes esprits restent, malgré nos efforts, réfractaires aux lois du parler correct et de la composition juste et élégante. Mais il faut bien avouer que nous ne saurons jamais trop insister auprès des professeurs sur la nécessité de bien enseigner la langue maternelle. En général, nous ne connaissons pas assez, chez nous, les ressources du vocabulaire et les subtiles prescriptions de la syntaxe. Nos Canadiens, même instruits, ont une langue qui est trop pauvre, trop pauvre en vocabulaire, et trop pauvre en constructions variées et souples, et nous pouvons sûrement nous demander si tous nos efforts, au collège ou au petit séminaire, sont, sur ce point, suffisamment soutenus et coordonnés.

Ce fut pour rappeler aux professeurs des classes de grammaire les meilleures méthodes d'enseignement du français, que la quatrième commission a longuement travaillé. Et parce que cette question intéressait tous nos professeurs, même ceux des classes de lettres et de sciences, qui doivent eux aussi continuer à faire apprendre et bien pratiquer notre langue, cette commission a réuni, comme la première, tous les congressistes.

On s'y est occupé du choix du manuel, de la meilleure manière de l'enseigner, des exercices grammaticaux et, en plus, des exercices de stylistique. Il ne faut pas, en effet, séparer ou isoler de l'enseignement de la grammaire l'enseignement de la stylistique ou de la rédaction. Autre chose est d'écrire correctement une dictée, un texte d'un auteur quelconque, et autre chose est de savoir et de pouvoir écrire correctement un texte que l'on crée soi-même. Il arrive que de jeunes élèves soient très capables du premier travail, et très inhabiles dans le second. Il importe que l'on soit donc entraîné à faire soi-même du français correct, à trouver des mots justes, et des tours convenables. L'on ne sait bien sa langue que si l'on est en mesure d'en faire jouer soi-même, dans un travail d'invention, tout le mécanisme compliqué.

Il ne s'agit pas, sans doute, de donner aux exercices de stylistique, dans les classes de grammaire, une place exagérée et qui dépasse la mesure des élèves, mais il s'agit de leur faire une place suffi-

sante. Il n'eut pas été inopportun de rappeler aussi que nos élèves ne connaissent pas encore tout l'art d'écrire quand ils ont fini leurs classes de lettres ou leur rhétorique, qu'ils sont alors tout juste préparés par leur culture générale, à profiter des leçons déjà données, et qu'il est donc indispensable, au point de vue de la connaissance de la langue maternelle, de continuer dans les classes de philosophie et de science les exercices de composition. Ce n'est pas à ce moment si important du cours d'études qu'il faut laisser s'atrophier les facultés littéraires de l'élève, et laisser inemployées les aptitudes acquises. Et si, au sortir du collège, l'on ne sait pas toujours assez s'exprimer ou écrire, c'est que peut-être l'on n'a pas assez cultivé, pendant les deux dernières années, l'art indispensable d'exprimer ses idées. Il est excellent, quand on fait des études classiques, d'acquérir des connaissances et des principes ; il est de capitale importance de savoir aussi s'en servir.

***

Telles sont les utiles préoccupations, les soucis pédagogiques qui ont groupé en séances d'études les congressistes des 20 et 21 juin dernier. Nous sommes certains que cette rencontre des maîtres de notre enseignement secondaire sera fructueuse. Elle aura développé, chez les professeurs, le sens de l'enseignement, la conscience des tâches à accomplir ; elle aura provoqué des discussions d'où a jailli quelque lumière, ouvert à quelques-uns de nouvelles perspectives, orienté peut-être des activités hésitantes.

Il a suffi de voir avec quel esprit de fraternité l'on a travaillé en commun, pour comprendre toute l'utilité de semblables congrès. De telles assemblées sont seulement délibérantes, il est vrai ; mais il est des éveils d'idées, des lumières aperçues, qui valent mieux encore pour les maîtres, que des règlementations officielles. Nous ne doutons pas, d'ailleurs, que Messieurs les Supérieurs et les Préfets d'étude ne s'appliquent maintenant à faire passer dans l'enseignement de leurs professeurs les suggestions heureuses qu'ils auront rapportées du congrès.

Camille Roy, ptre.

———

LE VRAI PATRIOTE

COURS DE VACANCES

TEXTE GREC EXPLIQUÉ (1)

(Démosthène : *Discours sur la Chersonèse*, n. 69-71, éd. Ragon)

Quand on impose à des élèves l'étude d'un texte ancien, on leur demande deux choses : de le rendre sans doute exactement dans leur langue, mais d'abord de le comprendre exactement.

Essayons de les exercer à ce double travail par l'examen d'une page où Démosthènes définit la vraie notion du patriotisme.

I. — INTELLIGENCE

On ne saurait saisir la pensée d'un auteur, si l'on n'a pas auparavant décomposé l'expression de cette pensée.

Pareille dissection ne présuppose pas nécessairement que l'on connaisse la signification des mots. Il sera toujours temps de savoir à quels usages ont servi les organes du squelette quand on aura découvert quels sont ces organes et quels rapports ils entretiennent les uns avec les autres. Pour arriver à cette découverte, il suffit de distinguer les uns des autres, substantifs, adjectifs et verbes, d'en remarquer les terminaisons pour reconnaître les sujets et les compléments. Cette double opération, toute préliminaire, ne réclame que le service de la grammaire. Supposons ces principes déjà appliqués à notre texte.

La seonde tâche consiste à dissocier les membres de phrases, en tenant compte des particules qui les relient. C'est le fruit de ce travail que présente, à propos de notre sujet, le tableau ci-après.

(1) Leçon prononcée aux cours de vacances de l'Université Laval (Montréal), le samedi 4 août 1917.

I—Ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι

- A) μὲν
  - a) ὅστις (παριδὼν ἃ συνοίσει τῇ πόλει) { κατηγορεῖ / κρίνει / δημεύει / δίδωσι
  - b) (οὗτος)
    - 1) οὐδεμιᾷ ἀνδρείᾳ ποιεῖ ταῦτα
    - 2) ἀλλ᾽ ἐστὶν ἀσφαλῶς θρασὺς (ἔχων τὸ { λέγειν / καὶ πολιτεύεσθαι } ὑμῖν πρὸς χάριν ἐνέχυρον τῆς σωτηρίας αὑτοῦ)
- B) δὲ
  - a) ὅστις
    - 1) ἐναντιοῦται πολλὰ τοῖς ὑμετέροις βουλήμασιν (ὑπὲρ τοῦ βελτίστου)
    - 2) καὶ λέγει ἀεὶ { μηδὲν πρὸς χάριν / ἀλλὰ (πρὸς) τὸ βέλτιστον
    - 3) καὶ
      - (μὲν) προαιρεῖται τὴν πολιτείαν τοιαύτην ἐν ᾗ ἡ τύχη γίγνεται κυρία πλειόνων ἢ οἱ λογισμοί
      - δὲ παρέχει ὑμῖν ἑαυτὸν ὑπεύθυνον τούτων ἀμφοτέρων
  - b)
    - 1)
      - οὗτός ἐστιν ἀνδρεῖος
      - καὶ ὁ τοιοῦτός ἐστι πολίτης χρήσιμος
    - 2) οὐχ οἱ ἀπολωλεκότες τὰ μέγιστα τῆς πόλεως (τῆς χάριτος παρ᾽ ἡμέραν),

II—οὔσ' ἐγὼ δέω {ζηλοῦν / ἢ νομίζειν} εἶναι πολίτας ἀξίους τῆς πόλεως τοσούτου ὥστ'

A) subordonnées circonstancie[lles]

a) εἴ τις ἔροιτό με· εἰπέ μοι, σὺ δὲ τί ἀγαθὸν πεποίηκας τὴν πόλιν ἡμῖν;

b) ἔχων εἰπεῖν
- καὶ τριηραρχίας
- καὶ χορηγίας
- καὶ εἰσφορὰς χρημάτων
- καὶ λύσεις αἰχμαλώτων
- καὶ ἄλλας φιλανθρωπίας τοιαύτας

B) subordonnée principale: ἂν εἴποιμι

a) οὐδὲν τούτων

b) ἀλλ' ὅτι πολιτεύομαι

1) οὐδὲν τῶν πολιτευμάτων τοιούτων

2) ἀλλ'

§ ἂν δυνάμενος ἴσως (ὥσπερ καὶ ἕτεροι)
- κατηγορεῖν
- καὶ χαρίζεσθαι
- καὶ δημεύειν
- καὶ ποιεῖν τἄλλ' ἃ οὗτοι ποιοῦσι

§§ πώποτ'

οὐδ'
- ἔταξα ἐμαυτόν ἐφ' ἓν τούτων
- προήχθην (τάττειν ἐμαυτὸν)

(ὑπ' {οὔτε κέρδους / οὔτε φιλοτιμίας})

ἀλλὰ διαμένω λέγων ἐξ ὧν
- μὲν ἐγὼ εἰμὶ παρ' ὑμῖν ἐλάττων πολλῶν
- δὲ ὑμεῖς ἂν εἴητε μείζους (εἰ πείσεσθέ μοι),

Par un simple coup d'œil jeté sur ce tableau, l'on se rend compte que cette longue page d'une seule phrase est en fait moins compliquée qu'elle n'en a l'air. D'apparence, elle ne comporte qu'une phrase, une période plutôt ; en réalité, elle contient une bonne douzaine de propositions diverses de nature, de fonction et de forme. En scrutant le texte de plus près au moyen de cet instrument, nous en préparerons la traduction fidèle, sinon élégante.

1. — *Ordonnance logique.* Il comporte deux parties fondamentales. La première oppose au portrait du faux patriote celui du patriote vrai. Une espèce de clausule applique la description du patriote faux : l'on devine qu'elle vise à bout portant le parti d'Eschine.

Cette reprise permet à Démosthène, dans la seconde partie, de pendre corps à corps ses adversaires. L'orateur oppose leurs manœuvres politiques à sa conduite à lui, toute de fermeté et de droiture. Les assertions générales du début se trouvent ainsi concrétées dans la polémique toute personnelle de la fin.

La liaison entre les deux morceaux est établie par un simple pronom relatif, *οὓς*.

Chacun des deux éléments essentiels est à son tour décomposé en deux autres. Les deux sections du premier sont suffisamment indiquées par les particules *μὲν*, *δέ*. Dans le second, le sectionnement ressort de la différence entre les propositions circonstancielles et la proposition principale dépendante.

2. — *Analyse grammaticale.* Le texte est tout entier fait de contraires ou de contrastes. Ce caractère éclate aux yeux quand on souligne, comme nous l'avons fait dans le tableau, les particules d'opposition telles que la tournure *μὲν*, *δέ* et les négations *οὐκ*, *οὐδὲ*, *οὔτε*, *οὐδέν* auxquelles correspondent invariablement de continuels *ἀλλά*.

A chacune des idées mises ainsi en opposition se rattachent pourtant d'autres idées. Celles-ci sont coordonnées aux premières par des *καὶ* non moins continuels.

3. — *Syntaxe.* La syntaxe de ce passage ne sort pas de l'ordinaire.

L'importance du participe (Ragon, n. 296-323) est primordiale en grec ; il n'y a guère d'usage auquel il ne se prête. Ici, il exprime tantôt une simple simultanéité, *παριδὼν ἶκατηγορε*, tantôt la cause d'un effet, *ἔχων τὸ λέγειν ἐνέχυρον*. Ailleurs, il dermine au moyen de l'article une catégorie, *οἱ ἀπολωλεκότες*, ou bien il offre une concession, *ἔχων εἰπεῖν*, *ἂν δυνάμενος*. Parfois enfin il complète la pensé du verbe précédent, *διαμένο λέγων* (n. 317).

L'emploi de l'infinitif avec l'article pour remplacer un substantif, τὸ λέγειν, τὸ πολιτεύεσθαι, est courant (Regon, n. 292). Celui du datif dans οὐδεμιᾷ ἀνδρείᾳ (n. 172) et après ἐναντιοῦσθαι (n. 169, 2°) ne l'est pas moins, non plus que celui du double accusatif après πεποίνκας (n. 160), celui aussi du génitif après le comparatif ἐλάττων ou de ἢ après l'autre comparatif πλειόνων (n. 188). Le gémitif indépendant τῆς χάριτος s'explique sans peine (n. 166, 1°). L'absence de " comme " entre τὸ λέγειν et ἐνέχυρον est un helténisme constant (n. 160, rem. 2).

La double construction εἴ τις ἔροιτο.... ἂν εἴποιμι et εἰ πείσεσθε.... ἂν εἴητε est de la meilleure langue (n. 264), tout comme τοσούτου δέω ὥστε (n. 254 et 255, rem. 1). Ἂν δυνάμενος est le substitut commun d'une proposition conditionnelle (n. 323) et l'ellipse de τοιαῦτα entre λέγων et ἐξ ὧν n'a rien que d'habituel (n. 205, rem. 1).

Il n'y a là qu'un écueil, c'est μείζους. On serait tenté de le pendre, à en voir la terminaison, pour un accusatif. Puisqu'il accompagne le verbe *être*, il est la forme contracte du nominatif μείζονες (n. 42).

4. — *Vocabulaire.* Plusieurs termes appartiennent à la langue judiciaire : κατηγορεῖν, accuser ; χρίνειν, traîner en justice, chez nous *actionner*, en France prendre action contre ; δημεύειν, confisquer d'autorité publique (*publicari*, dans Caton) ; διδόναι, faire des cadeaux. D'autres expressions tiennent à la langue politique : χαρίζεσθαι, flatter la populace ; ἔχειν ἐνέχυρον, avoir pour garantie, pour paravent; παρέχειν ὑπεύθυνον, assumer une responsabilité; ἀπολλυσθαι, sacrifier; τάττειν ἑαυτὸν ἐπί τι, se choisir un rôle. Quelques mots proviennent de la langue administrative, surtout du langage de la finance. Le ministère des contributions ordinaires et indirectes imposait des prestations (λητουργίαι); la première s'appelait χορηγία, formation d'un chœur lyrique ou dramatique. Le ministère des contributions extraordinaires se faisait des recettes par l'εἰσφορὰ χρημάτων, impôt progressif sur le capital, et par la τριηραρχία, équipement d'une trière. Aux époques de guerre, les citoyens, de leur propre mouvement, versaient des rançons pour les prisonniers, λύσις αἰχμαλώτων (λύτρα διδόναι). Démosthène résume toutes ces prestations, libres ou imposées, dans un mot d'une fine ironie, φιλανθρωπίαι, actes de patriotisme.

La langue courante fournit à l'orateur ἃ συνοίσει τῇ πόθει, l'intérêt public ; ἀνδρεία, civisme, l'esprit public ; θαασύς, caractère arrogant, outrecuidant ; βούλημα, caprice γίγνεσθαι κυρία, être géneratrice, productrice de ; les ellipses πλειόνων, de plus nombreux

effets ou avantages, et *τὰ μέγιστα*, les intérêts primordiaux (n. 155) *φιλοτιμία*, recherche de la popularité ; *ἐλάττων εἶναι τινος*, le céder à quelqu'un ; *εἶναι μείζων*, y gagner à, profiter de.

Une seule série de termes a besoin d'être précisée: *πόλις*, réplublique, Etat ; *πολίτης*, républicains, citoyens ; *πολιτεία*, ligne de conduite politique ; *πολίτευμα*, artifice, stratagème, machine, manœuvre politique ; *πολιτεύεσθαι*, appliquer une politique, tenir une conduite politique, ironiquement manigancer, chez nous *politiquer, faire du capital politique.*

Ces explications, en déblayant le texte, ont permis de le comprendre. Il reste à le rendre.

II. — Expression

En traduisant, il faut sans doute respecter le génie de la langue originale du texte. Il ne faut pas, pour cela, faire fi du génie de la langue dans laquelle on traduit.

Si nous ne tenons compte que de la première, nous couperons notre texte en deux et nous aurons à peu près ceci :

" Quiconque, Athéniens, dédaignant les intérêts de la république, ne cesse d'accuser, de traîner en justice, de confisquer les biens et d'en faire don au peuple, celui-là n'agit pas ainsi par esprit civique, mais par une arrogance sûre de l'impunité, vu qu'il a, pour garantie de sa sécurité personnelle, le fait de discourir et d'agir de manière à vous plaire ; celui au contraire qui souvent s'oppose à vos volontés par goût de ce qu'il y a de mieux, celui qui toujours parle non pour vous flatter, mais pour vous faire tendre au mieux, celui qui préfère une politique où les hasards engendrent plus de biens que les raisonnements et se rend responsables des uns comme des autres, celui-là possède vraiment l'esprit civique, celui-là est le citoyen vraiment utile, et non pas ceux qui sacrifient les meilleurs intérêts de la république à la faveur d'un jour.

(Ces gens (*οὓς*), je suis si loin de les jalouser ou même de les considérer comme de dignes citoyens de la république que, si quelqu'un s'avisait de me demander : " Et toi, dis-moi, quel bien as-tu fait à l'État ?", quand bien même je pourrais citer l'équipement de trières, la formation de chœurs, mes versements personnels du trésor, des rançons payées en faveur des prisonniers et d'autres actes aussi patriotiques, je n'en citerais aucun, mais je répondrais que je n'emploie aucun de ces artifices politiques, qu'au contraire, quand j'aurais pu, aussi bien que les autres, accuser, vous flatter, confisquer les

biens, faire tout ce que font ces gens, jamais je n'ai choisi, ni par amour du lucre ni par souci de rëputation, un seul de ces rôles, ni n'ai-je pensé à le choisir, mais je ne cesse de vous adresser des discours qui dans votre estimé me placent au-dessous d'un grand nombre, mais qui vous rendront meilleurs, si toutefois vous me laissez vous persuader."

Respectons maintenant le tour propre à notre langue. Ces longues phrases seront coupées par menus morceaux, dont la ligne de taille est tracée par les particules importantes. La vie circulera dans ce corps qui se traîne courbé en deux.

" Dédaigner, Athéniens, l'intérêt public ; accuser et poursuivre les riches, les dépouiller de leurs biens pour en faire don au peuple ce n'est pas là du civisme. C'est agir avec une arrogance sûre d'elle même ; l'on compte, pour garantir sa propre sécurité, sur son art de vous plaire par sa parole et par ses intrigues.

" Donnez-moi, au contraire, un homme qui, par souci du bien, contrecarre souvent vos caprices. Que cette homme ne parle jamais par complaisance, mais pour vous induire au mieux. Supposez encore qu'il préfère à la politique de chambre la politique d'action, génératrice d'avantages plus considérables. Mettez surtout qu'il assume devant vous la responsabilité de l'échec de ses calculs et de ses entreprises. Voilà l'orateur viril ! voilà le citoyen vraiment utile ! Tels ne sont pas ceux qui compromettent, pour une faveur éphémère, vos suprêmes intérêts.

" Ces gens-là, que je suis loin de les envier, de les regarder même comme de dignes citoyens ! J'en suis si loin que ma réponse à leur question serait toute prête : — Dis, toi, quels services as-tu rendus à l'État ? — Je suppose que je pusse me vanter d'avoir équipé des vaisseaux, formé des chœurs, versé volontairement des sommes au trésor, payé des rançons, accompli encore d'autres actes d'un pareil patriotisme.

" Eh bien ! je n'en mentionnerais pas un seul. Je méprise toutes ces manœuvres politiques. — J'aurais pu, dirais-je, tout comme les autres, accuser, flatter, confisquer, faire tout ce qu'ils se permettent. Pourtant je n'ai jamais, ni par désir du gain ni par souci de la popularité, assumé un seul de ces rôles. Jamais je ne me suis laissé égarer à ce point. — Mes discours, que je persiste à vous adresser, m'exposent à passer à vos yeux pour inférieur à bien d'autres ; vous du moins, vous en profiterez, si vous m'écoutez.

Émile CHARTIER, ptre.

Université Laval (Montréal.)

EXAMENS DU BACCALAURÉAT

RAPPORT DU JURY DE LA VERSION GRECQUE

SUJET : IL Y A UN BON ET UN MAUVAIS USAGE DE LA RHÉTORIQUE

Platon, *Gorgias, 456-457.*

(voir texte grec plus loin, *Examens du baccalauréat,* p. *33*)

Ce texte grec, que nos élèves avaient à traduire soit en français soit en anglais, est tiré de cet entretien où Gorgias cherche à convaincre Socrate de la supériorité de la rhétorique sur tous les arts. L'auteur cite d'abord un fait dont il fut plus que le témoin. " Il m'est déjà arrivé, Socrate, d'aller avec mon frère ou d'autres médecins, chez des malades qui refusaient ou de boire une drogue ou de se laisser faire un cautère ou une incision par le médecin. Celui-ci ne pouvait venir à bout de les persuader, et moi, j'y suis parvenu sans autre secours que la rhétorique." Gorgias place ensuite le médecin et l'orateur sur l'agora : " le médecin ne fera aucune impression sur la foule qui l'entoure, tandis que l'orateur se fera élire s'il le veut." La rhétorique d'après ce raisonnement serait supérieure à la médecine. " Toutefois, continue le philosophe, on doit se servir de rhétoririque comme de tous les autres genres d'escrime. Car parce qu'on a appris le pugilat, le pancrace, le combat avec des armes véritables, on ne doit pas pour cette raison frapper ses amis, ni les blesser ni les tuer." Mais, et c'est ici que commence le texte à traduire, si un pugiliste abuse de sa force contre ses parents et ses amis, il ne faut pas en punir ses maîtres et en blâmer l'art qu'ils lui ont enseigné, mais bien le coupable. Le même raisonnement s'applique à la rhéthorique. Il ne faut pas que l'orateur abuse de sa puissance de parole pour blesser les médecins et les autres artisans dans leur réputation. Et Gorgias complète la comparaison — suite du texte donné— : si l'orateur abuse de son art, ses maîtres et la rhétorique n'en sont pas responsables, mais il est le seul coupable.

* * *

Avant de s'appliquer à traduire un texte, on doit le lire et le relire plusieurs fois afin d'en trouver les idées maîtresses. La simple lecture, pour quiconque a étudié un tant soit peu le grec, fait voir que

cet extrait de Platon se divise en deux parties bien distinctes : la 1ère concerne le pugiliste qui abuse de sa force ; la 2ième traite de la puissance et de la conduite de l'orateur. La phrase : Ὁ *αὐτὸς δὴ λόγος καὶ περὶ τῆς ῥητορικῆς* sert de transition entre ces deux parties. Plusieurs élèves pour n'avoir pas fait ce travail préliminaire, n'ont pu trouver le sens général de la version.

Pour bien comprendre un texte, il faut des connaissances grammaticales. C'est la grammaire qui nous indique les relations des mots entre eux et des propositions entre elles. Et plus un élève connaît sa grammaire, plus il est en mesure de saisir la pensée d'un auteur. Plusieurs par ignorance des règles qui régissent la langue grecque ont fait des contresens nombreux et graves. Il en est à qui l'emploi des particules si importantes *μέν, δέ, γάρ, οὖν, ἀλλά* ne dit absolument rien ; d'autres manifestent un souverain mépris de la distinction du temps et des modes. La plupart ont bien saisi le sens de *ἐάν τύπτῃ* : s'il arrive que, de l'accusatif de relation *εὖ ἔχων τὸ σῶμα*, de l'article *τὸν* qui prend la place de l'adjectif possessif, de *τινὰ* que l'accent placé sur la dernière syllable indique être un pronóm indéfini.

Sur le tiers des copies, on considère *μάχεσθαι* comme un verbe transitif et on lui donne comme compléments les accusatifs *παιδοτρίβας* et le participe *διδάσκοντας*, tandis qu'en réalité il gouverne le datif et est régime de *διδάσκοντας*.

Le verbe *παρεδοσαν*, dont les deux compléments *μαθήμανα* et *μαθήτας* sont sous-entendus, a été un écueil pour plusieurs candidats. Composé de *παρά* et de *δίδομι*, il gouverne deux accusatifs : (Cf. Gr. Leclair, n. 312) *μαθήματα* se rapporte le pronom *τούτοις* ; et à *μαθήτας*, les participes *ἀμυνομένους* et *ὑπάρχοντας*.

Inutile d'insister sur l'expression *ἐπὶ τῷ δικαίως χρῆσθαι* qui remplace une proposition finale (Ragon, n. 252, 3e R.) Il ne fallait pas oublier de donner à *οὔκουν*, placé au commencement de la phrase, toute sa valeur : *ce ne sont donc pas*. Αὐτὸς précédé de l'ar ticle a toujours le sens de *le même*. Δυνατὸς, qui signifie *capable de*, a pour complément *λέγειν* et non pas *πρὸς ἅπαντάς*. Personne n'ignore pourquoi *πιθανώτερος* est au nominatif, (Ragon, n. 283) et *βούληται* au subjonctif avec *αν* (Ragon, n. 272). Rappelons que *ἀφαιρεῖσθαι* veut ses deux compléments à l'accusatif et qu'il a pour sujet sous-entendu *ῥήτορα*.

* * *

Le sens de la version a été dans l'ensemble assez bien compris et assez bien rendu. La 1ère et la dernière phrase ont toutefois donné lieu à de graves contresens. Ces erreurs auraient pu être évitées

croyons-nous, par un peu plus d'analyse et de réflexion. Car le jugement joue un grand rôle dans l'interprétation d'un auteur, et le contexte jette souvent une lumière révélatrice sur une phrase qui paraît en elle-même obscure ou qui prête à équivoque.

Nous avons remarqué que les copies où le sens était bien compris, étaient écrites dans une langue correcte et parfois même élégante. Il s'est bien glissé par-ci, par là quelques fautes de distraction et quelques expressions impropres ; mais quel contraste entre ces copies et d'autres où tout fait défaut : sens, langue et grammaire !

Les 526 concurrents en version grecque ont conservé comme moyenne 13.3 sur 20 points : ce qui est un résultat satisfaisant. 41 ont conservé entre 18.0 et 19.8 ; 107, entre 16.0 et 18.0 ; 163, entre 13.0 et 16.0 ; 133, entre 9.0 et 13.0 ; 82 s'échelonnent entre 9.0 et 0.0. Les copies faibles et même nulles sont trop nombreuses. Et pourtant, plaise au ciel que nos élèves aient toujours, comme cette année, à traduire un sujet qui ne dépasse pas le cercle de leurs connaissances !

Voici la traduction du sujet proposé à l'examen du 16 juin 1917.

Si un habitué de la palestre, après s'être fait un corps robuste et être devenu un habile pugiliste, frappe ensuite son père ou sa mère, ou quelqu'autre de ses parents ou de ses amis, il ne faut pas pour cela détester et chasser des villes les maîtres qui enseignent la gymnastique et le métier des armes. Car ceux-ci ont enseigné à leurs élèves à faire un usage légitime de leurs connaissances, pour repousser les attaques de leurs ennemis et des malfaiteurs, mais non pour se faire agresseurs. Les disciples se détournent de cette fin et abusent de leur force et de leur adresse. Ce ne sont donc pas les maîtres qui sont pervers ; et ce n'est pas leur art qui est mauvais et qu'il faut accuser, mais bien, me semble-t-il, ceux qui en abusent. Or le même raisonnement s'applique à la rhétorique. L'orateur, en effet, est en état de parler contre tous et sur tous les sujets : il peut donc en peu de mots et plus facilement que personne persuader aux foules ce qu'il veut. Mais à cause de cela, il n'a pas plus le droit d'enlever leur réputation, parce qu'il le pourrait, ni aux médecins, ni aux autres artisans. Il doit faire de la rhétorique, comme on le doit de l'escrime, un gage conforme à la justice.

Il est inutile, croyons-nous, de démontrer l'importance du grec dans la formation classique. Tous les professeurs le comprennent, et c'est à eux qu'il appartient d'en convaincre leurs élèves. Pour les aider, nous leur conseillons fort de lire l'intéressante conférence sur " les auteurs grecs et latins ", donnée à Québec, par M. l'abbé La-

londe, professeur au Collège de Montréal, et publiée dans le rapport des jurys du Baccalauréat, à la session de juin 1913. Qu'il nous suffise de citer le Rév. Père Baumel, professeur à Saint-Hélier (Jersey) (Enseig. chrétien, 1897, page 26). " L'étude même de la langue et de la littérature grecque, si elle vient à son heure et à sa place, peut avoir de grands avantages pédagogiques. Rien n'éveille davantage le sens esthétique ; rien ne met en contact plus intime avec le beau : rien ne donne mieux le goût du naturel, de la simplicité, de la mesure, de la clarté sereine ; rien n'offre à toutes les facultés tant d'ouvertures sur la nature et sur l'homme, dans les traits universels et généraux."

Il y a donc profit énorme pour nos élèves à fréquenter les chefs-d'œuvre de la Grèce. Mais comment parviendront-ils à les traduire avec intérêt et à en goûter les beautés ? Ce sera d'abord par l'étude des mots. Ils devront s'appliquer dès la première année de grec, à apprendre par cœur tous les mots qu'ils rencontreront, afin de se familiariser avec le vocabulaire. Rollin, dans son Traité des Études conseille l'étude des racines grecques. " Comme la difficulté de la langue grecque, dit-il, consiste principalement dans la grande multitude de mots qu'elle renferme, et qu'il ne faut pour les retenir que de la mémoire, qui pour l'ordinaire ne manque pas aux jeunes gens, c'est une fort bonne méthode de leur faire apprendre les racines grecques mises en vers français et de les leur faire réciter à chaque mot qu'ils voient. Cet exercice leur donnera une facilité incroyable pour l'intelligence des auteurs et leur tiendra lieu d'un long usage, qui ne s'acquiert qu'à force de travail et de temps." Le Ratio Studiorum suggère une méthode qui ressemble fort à la première, et qui consiste, dans la traduction d'un auteur, à apprendre en plus de la racine d'un mot, tous ses dérivés. C'est ainsi que la racine *γεν* (idée de génération, de naissance) dans le mot *γένος(τό)* sert à former plusieurs dérivés, tels que *γίγνομαι*, être, naitre, devenir, *γένεσις* (ἡ) origine, *γενέθλιος*, natal, natif, *γενὲα* (ἡ) naissance, *γόνευς* (ὁ) *γονεῖς*, les parents, etc. Par l'étude des racines de mots, des suffixes et des préfixes, nos élèves pourront composer et décomposer sans difficulté une foule de dérivés. Puissions-nous les empêcher de perdre dans les recherches du dictionnaire, un temps précieux et le goût de l'étude !

Nos élèves doivent bien posséder leur grammaire grecque. Sans négliger la lexicologie, ils devront connaître à fond la syntaxe. C'est dans cette partie qu'ils apprendront les combinaisons des mots, des propositions et des phrases ; c'est là qu'ils étudieront avec profit l'emploi si varié des participes et des particules, ainsi que la manière d'analyser un texte.

Après avoir compris un texte, il faut le bien rendre. La traduction est un excellent exercice littéraire, si elle est bien travaillée. Cet exercice serait fructueux, si nos élèves apportaient par écrit, tous les jours, la traduction du texte à expliquer le jour même et celle du texte expliqué la veille. Dans le premier cas, il est plus difficile à cause des contresens possibles de faire une traduction bien littéraire ; mais dans le second cas, cette entrave n'existe plus, et l'élève s'appliquera davantage à rendre avec fidélité et élégance le sens du texte proposé.

Nous espérons que ces quelques indications, tout incomplètes qu'elles soient, aideront nos élèves à acquérir avec plus de facilité et en moins de temps, le développement intellectuel que nous souhaitons leur voir atteindre.

Maurice LALIBERTÉ, ptre.

Séminaire de Québec.

RAPPORT DU JURY DE MATHÉMATIQUES

Le résultat de l'examen des mathématiques subi en juin dernier accuse-t-il un pas en avant sur celui de 1913, date du dernier rapport ? En tenant compte des circonstances spéciales à chacun de ces deux examens, questions proposées, nombre des concurrents, inévitable variété dans les tarifs des correcteurs, j'ose croire qu'on peut répondre par l'affirmative. Sur 355 candidats au dernier examen du baccalauréat, 147 ont eu les $\frac{4}{5}$ des points alloués ; 61 ont conservé les $\frac{2}{3}$; et 111, le $\frac{1}{3}$.

Ce fait consolant ne permet pas de conclure que la perfection ait été atteinte Si bon nombre de copies sont remarquables de clarté et de précision, les correcteurs ont rencontré, dans plusieurs autres, certains défauts de forme et de fond déjà mentionnés par les rapporteurs.

Plusieurs élèves rédigent mal ; leurs solutions sont rangées sans ordre, sans goût, et la lecture en est pénible. Une rédaction soignée atteste déjà de la clarté dans les idées. Elle peut être aussi une forme du respect que l'on doit à soi-même et au lecteur. A ce sujet on a remarqué que certains élèves ont l'habitude de lier leurs chiffres. Ce procédé peut causer des erreurs assez substantielles.

L'on a répété que nos élèves ne sont pas observateurs. Cette lacune apparaît dans les figures géométriques qu'ils esquissent mal. L'esprit d'observation se développe par un travail lent et sérieux. Pour le faciliter, ne pourrait-on pas avoir entre les mains un manuel élémentaire de dessin où l'on se familiariserait avec les lignes et les perspectives ? Quelques exercices de dessin ne surchargeraient aucunement le programme, et leur utilité se prolongerait par delà l'examen.

Voici la première question posée aux candidats du mois de juin dernier :

1. Une cuve a 3 robinets ; si on les ouvre tous les 3, elle se vide en 2 heures ; si on ouvre les 2 premiers, elle se vide en 2 heures ½ ; en combien de temps se viderait-elle, si l'on n'ouvrait que le troisième ?

Une manière simple de résoudre cette question est celle-ci : si les trois robinets vident ensemble le bassin en 2 heures, en une heure ils n'en videront que la moitié, soit ½ ; si les 2 premiers opèrent seuls dans le même temps, ils n'en videront que les $^5/_{11}$, soit $\frac{1}{2\frac{1}{5}}$. La différence entre ces fractions donne évidemment la part que le troisième peut faire en une heure, soit ½ — $^5/_{11}$, ce qui donne $^1/_{22}$. Si le troisième peut vider le $^1/_{22}$ du bassin en une heure, pour le vider en entier, il prendra 22 heures.

Cette marche — la plus facile — a été suivie avec succès par bon nombre de candidats. D'autres ont eu recours à l'algèbre ; et comme il y a trois robinets, on s'est servi de " x, y, z ". Deux seules équations étant possibles, il était heureusement facile d'éliminer du coup deux inconnues, autrement il eût fallu arrêter en chemin — plusieurs l'ont fait d'ailleurs, — faute de matière suffisante.

Quelques autres, partant du fait que les deux premiers font en $\frac{1}{5}$ d'heure ce que le troisième fait en 2 heures, sont arrivés à des conclusions fausses pour n'avoir pas su enchaîner leur raisonnement. Il leur eût fallu continuer : pour vider tout le bassin, les deux premiers prennent 11 fois $\frac{1}{5}$ d'heure ; donc, le troisième seul prendra 11 fois 2 heures, soit 22 heures.

D'autres enfin mettent à la suite les unes des autres quelques opérations sans indiquer leur origine ni leurs liens, et concluent trop laconiquement : ex. : ½ — $^5/_{11}$ = $^1/_{22}$. R. 22.

2. Change-t-on la valeur de la fraction en multipliant ou en divisant ses deux termes par un même nombre ? (*dém.*)

Tout au plus 10% des candidats ont conservé les 2.5 points alloués à la démonstration arithmétique. Il fallait prouver qu'en multipliant ou en divisant les deux termes d'une fraction par le même nombre on n'en changeait pas la valeur. Le défaut le plus commun a été de faire un raisonnement qui peut se résumer à ceci : " Si, par exemple, on multiplie $\frac{1}{3}$ par $^4/_4$, cela donne $^4/_{12}$. $^4/_{12}$ et $\frac{1}{3}$ sont deux fractions équivalentes vu que le multiplicateur de $^4/_4$ est la même chose que $^1/_2$ et qu'on ne change pas une quantité en la multipliant par l'unité. Ensuite, $^4/_{12}$ égale $\frac{1}{3}$ vu qu'en simplifiant les deux termes 4 et 12 par 4, on a $\frac{1}{3}$. . ." Il y a là un cercle vicieux et c'est tout. Que $^4/_4$ se réduise à 1, ou $^1/_1$, personne n'en doute, pas plus qu'on serait prêt à nier que $^4/_{12}$ soit équivalent à $\frac{1}{3}$; mais pourquoi cela ? Pourquoi, dans le cas de $^4/_{12}$, si on divise les deux termes par 4, on opère légitimement sans parler de la simplification puisque la démonstration ci-dessus est justement destinée à en établir la règle.

C'est pour avoir jugé trop facile cette question que plusieurs ont ergoté toute une page, affirmant tout le long de leur démonstration " qu'il est facile de voir ", que " personne n'en doute ", que " c'est évident ", pour dire à la fin avec aplomb : " Nous sommes pleinement en droit de conclure. . ." alors qu'ils n'avaient rien prouvé du tout.

---

3. Résoudre l'équation : $\dfrac{x+2}{x+1} + \dfrac{x+1}{x+2} = \dfrac{13}{6}$.

Passons à la troisième question. L'équation du second degré ainsi conçue demandait d'abord que l'on fît disparaître les dénominateurs — opération que le très grand nombre des candidats a su faire convenablement. Restait ensuite à trouver les racines de l'équation. Les trois méthodes données par les auteurs ont été employées : 1), décomposition en facteurs : $x^2 + 3x - 4 = (x - 1)(x + 4) = 0$; 2), emploi de la formule $x = -\frac{p}{2} \pm \sqrt{\frac{p^2}{4} - q}$ et substitution (cette méthode, plutôt mécanique, a joué de mauvais tours à plusieurs) ; 3), après avoir réduit l'équation à la forme $x^2 + 3x = 4$ on a fait le complément du carré (cette méthode serait la meilleure, si on en juge par les résultats.)

Quelques-uns, en petit nombre, heureusement, ont trouvé moyen de simplifier les $(x + 2)$ et les $(x + 1)$ comme si ces quantités eussent été des facteurs communs. Mentionnons aussi ceux que la transposition des termes met dans des embarras visibles.

---

4. Un fabricant doit livrer promptement une commande de toile ; un premier ouvrier ferait à lui seul l'ouvrage en 6 jours, le second le ferait en 8 jours, et un troisième en 10 jours ; ils y travaillent ensemble pendant 2 jours, et il s'en faut de 26 mètres que la commande ne soit achevée. Quelle est la longueur de la toile ?

La ressemblance du quatrième problème avec le premier dispense, je crois, d'en parler d'une manière spéciale.

---

5. L'âge d'un père surpasse aujourd'hui de 2 ans le triple de l'âge de son fils, et dans 19 ans il sera inférieur de quatre années au double de l'âge de son fils ; quels sont les âges de l'un et de l'autre ?

Le cinquième problème en a dérouté plusieurs qui n'ont pu accorder les âges du père et du fils de manière à en faire une vraie équation. Pourtant il semble qu'il eût été facile à tous, après avoir représenté par x l'âge du fils, et par $(3x + 2)$ l'âge du père, de continuer :. . . dans 19 ans, — tous deux vieillissant également, — nous aurons l'équation suivante $3x + 2 + 19 + 4 = \underline{2}\,(x + 19)$.

Disons en passant, qu'il est bon de ne pas oublier, dans les calculs, le rôle important de la parenthèse.

En règle générale, les élèves ne semblent pas encore assez familiers avec la mise en équation. Le temps nécessaire à cet entraînement spécial fait peut-être défaut.

---

6. Une fabrique vient de construire une église au coût de \$25,000 ; combien d'années faudra-t-il pour se libérer de sa dette par une annuité de \$2,500, le taux étant de 5% ?

Les bonnes solutions du sixième problème ont été nombreuses. Certains élèves ont commencé par isoler " n " de la formule fondamentale et ont ensuite remplacé les lettres connues par leurs valeurs correspondantes. D'autres ont mieux aimé faire la substitution dès

le point de départ (ce qui, dans le cas, donnait lieu à de belles simplifications et ramenait l'équation à $\frac{m}{1.05} = 2$; *d'où* $n = \frac{log.\ 2}{log.\ 1.05}$).
Ces méthodes suivies sont les meilleures et valent beaucoup mieux que l'emploi servile de la formule $n = \frac{log.\ a' - log.\ (a' - Cr)}{log.\ (1 + r)}$. Elle dénote un bel effort de mémoire, mais on trouverait plus scientifique la décomposition algébrique.

Quelques-uns ont eu le tort d'essayer de faire la soustraction de $\grave{a} - Cr$ par logarithmes, pour soustraire ensuite le logarithme de 1.05, au lieu d'en faire un diviseur.

D'autres ont oublié que la formule de l'amortissement simple n'est jamais applicable seule, quand il s'agit de payer une dette ou d'emprunter un capital.

Ajoutons, pour en finir avec cette question, qu'il eût été à propos d'expliquer le sens de la fraction décimale de la réponse et ne pas donner 14 ans tout court.

---

7. Tout triangle est équivalent à un rectangle construit sur sa base et la moitié de sa hauteur (*dém.*)

Dans la démonstration du théorème de géométrie on a relevé des termes imprécis, de l'incohérence dans les notions et de la négligence dans les dessins. Une figure faite avec goût, avec exactitude, facilite la démonstration et donne, du savoir du candidat, une idée favorable.

Dans le corps de la démonstration, un trop grand nombre de concurrents, voulant prouver que les 4 triangles étaient égaux deux à deux, n'ont fait mention de l'égalité d'aucun côté : ce qui pouvait permettre de conclure à la similitude, nullement à l'égalité.

---

8. Un observateur placé en face d'une tour trouve que l'angle d'élévation de cette tour est de 24°, 18′. Il se rapproche de la tour d'une longueur de 66 pieds et l'angle d'élévation est alors de 32°, 16′. Quelle est la hauteur de la tour ?

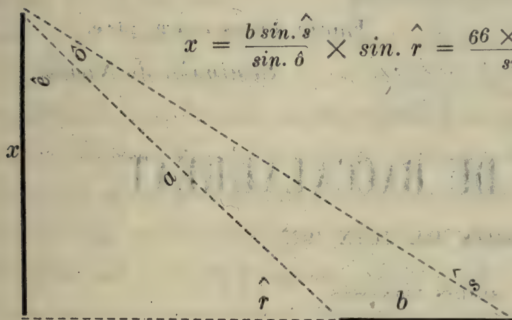
Venons-en à la dernière question. On y a noté des longueurs inutiles provenant du fait que des candidats n'ont pas su se servir du logarithme trouvé de l'hypothénuse, il y a aussi des obscurités dans les calculs, ou parfois, une trop grande sobriété dans l'exposé des opérations.

Tous ces défauts seraient évités si les modèles donnés dans les différents manuels de trigonométrie étaient mieux étudiés et plus suivis.

Il serait aussi à souhaiter que les calculs algébriques fussent assez familiers à tous pour leur permettre d'abréger les calculs le plus possible. Dans le cas présent, ils pouvaient abréger ainsi :

(1) $x = a \sin. r$; mais (2) $a = \frac{b \sin. \hat{s}}{\sin. \hat{o}}$ donc, en substituant dans (1) nous aurons

$$x = \frac{b \sin. \hat{s}}{\sin. \hat{o}} \times \sin. \hat{r} = \frac{66 \times \sin 24° 18'}{\sin. 7° 58} \times \sin. 32° 16'.$$



***

Notons, en terminant, que les correcteurs, à côté d'efforts intelligents et sérieux, ont lu, entre les lignes de certaines copies de l'indifférence, presque du dédain pour la matière traitée, et une hâte fébrile de se débarrasser d'une corvée onéreuse. En vérité, les professeurs de mathématiques ont encore à défendre leur spécialité contre des préjugés anciens et injustes. Et pourtant " le raisonnement mathématique n'est que la simple logique appliquée à la forme et à la quantité, " et, sans être fils de roi, nos élèves auront dans la société une tâche assez importante, pour qu'on puisse les inviter chacun à réfléchir sur cette savoureuse sentence de Forcadel à son roi : " Sire, entre les autres sciences dignes des plus grands princes et monarques du monde, je croy qu'il n'y a celui qui ne soit de cette opinion que les mathématiques doivent marcher devant toutes les autres." (2) Admettons qu'il y ait là une exagération de spécialiste. Tout de même, nos élèves devraient être persuadés que " cette étude accoutume à un enchaînement de déductions logiques dans lequel

(1) Beaudelaire.
(2) Forcadel, Éléments d'Euclide, Au roy.

chaque anneau se rattache au précédent : elle donne ainsi de la continuité à l'attention, de la cohérence aux idées, elle apprend à l'intelligence à saisir les points fondamentaux d'un raisonnement et à classer avec ordre les divers éléments de conviction, en leur accordant leur juste degré d'importance : qualité que l'on rencontre rarement dans le monde." (3)

Et tout cela, on l'admettra, mérite que l'on donne à l'étude de cette science austère au moins autant de soins qu'à chacune des matières principales du cours classique.

Émile DUSSAULT, ptre.
Séminaire de Nicolet.

EXAMENS DU BACCALAURÉAT

SESSION DE JUIN 1917

SUJETS PROPOSÉS

PREMIER EXAMEN

COMPOSITION

Richelieu félicite Chapelain d'avoir choisi pour sujet du poème épique qu'il médite, l'histoire de Jeanne d'Arc.

Dans sa lettre à Chapelain, Richelieu le louera du sujet qui lui paraît excellent parce que c'est un sujet - nationel - fécond - touchant.

Il fera des vœux pour que Chapelain soit en mesure de lui donner bientôt le plaisir de lire son œuvre et d'y applaudir.

MONNTRÉBL, 6-1917-675

VERSION LATINE

Destruction d'Albe-la-Longue

Legiones ductæ erant ad diurendam urbem. Quæ ubi intravere portas, non quidem fuit tumultus ille, nec pavor, qualis captarum urbium esse solet, cum, effractis portis, stratisve ariete muris, aut arce vi capta, clamor hostilis et cursus per urbem armatorum omnia ferro flammaque miscet : sed silentium triste ac tacita mæstitia ita defixit omnium animos ut præ metu obliti quid relinquerent, quid secum ferrent, deficiente consilio, rogitantesque alii alios, nunc in liminibus starent, nunc errabundi domos suas, ultimum illud visuri, pervagarentur. Ut vero jam equitum clamor exire jubentium, jam fragor tectorum, quæ diruebantur ultimis urbis partibus audiebatur, pulvisque, ex distantibus locis ortus, velut nube inducta omnia impleverat ; raptim quibus quisque poterat, elatis, jam continens agmen migrantium

---

(3) Whewell.

impleverat vias, et conspectus aliorum mutua miseratione integrabat lacrimas ; vocesque etiam miserabiles exaudiebantur, mulierum præcipue, cum obsessa ab armatis templa augusta præterirent ac velut captos relinquerent deos.

Tite-Live, *I, 29.*

Nicolet, 6-1917-675

VERSION GRECQUE

Il y a un bon et un mauvais usage de la Rhétorique

Ἐάν τις εἰς παλαίστραν φοιτήσας, εὖ ἔχων τὸ σῶμα καὶ πυκτικὸς γενόμενος, ἔπειτα τὸν πατέρα τύπτῃ καὶ τὴν μητέρα ἢ ἄλλον τινὰ τῶν οἰκείων ἢ τῶν φίλων, οὐ τούτου ἕνεκα δεῖ τοὺς παιδοτρίβας καὶ τοὺς ἐν τοῖς ὅπλοις διδάσκοντας μάχεσθαι μισεῖν τε καὶ ἐκβάλλειν ἐκ τῶν πόλεων. Ἐκεῖνοι μὲν γὰρ παρέδοσαν ἐπὶ τῷ δικαίως χρῆσθαι τούτοις πρὸς τοὺς πολεμίους καὶ τοὺς ἀδικοῦντας ἀμυνομένους, μὴ ὑπάρχοντας. Οἱ δὲ μεταστρέψαντες χρῶνται τῇ ἰσχύϊ καὶ τῇ τέχνῃ οὐκ ὀρθῶς. Οὔκουν οἱ διδάξαντες πονηροὶ, οὐδὲ ἡ τέχνη οὔτε αἰτία οὔτε πονηρὰ τούτου ἕνεκά ἐστιν, ἀλλ᾽ οἱ μὴ χρώμενοι, οἶμαι, ὀρθῶς. Ὁ αὐτὸς δὴ λόγος καὶ περὶ τῆς ῥητορικῆς. Δυνατὸς μὲν γαρ πρὸς ἅπαντάς ἐστιν ὁ ῥήτωρ καὶπερὶ πάντος λέγειν, ὥστε πιθανώτερος εἶναι ἐν τοῖς πλήθεσιν ἔμβραχυ περὶ ὅτου ἂν βούληται· ἀλλ᾽ οὐδέν τι μᾶλλον τούτου ἕνεκα δεῖ οὔτε τοὺς ἰατροὺς τὴν δόξαν ἀφαιρεῖσθαι — ὅτι δύναιτο ἂν τοῦτο ποιῆσαι — οὔτε τοὺς ἄλλους δημιουργούς, ἀλλὰ δικαίως καὶ τῇ ῥητορικῇ χρῆσθαι, ὥσπερ καὶ τῇ ἀγωνίᾳ.

Platon, *Gorgias, 456-45*

Chicoutimi, 6-1917-675.

THÈME ANGLAIS

La langue française

C'est par elle, que, sur cette terre canadienne, une Église, mère de tant d'autres Églises, a été fondée, que des écoles, des couvents, des collèges, des séminaires se sont multipliés, que notre Université catholique, héritière d'un grand nom, et gardienne des meilleures traditions, est née et a grandi, et que dans tout le pays nous formons un ensemble imposant de groupes religieux unis dans leurs convictions et résolus dans leurs revendications.

L'idiome dont Dieu a fait l'instrument de tant d'œuvres fécondes, et qui de l'Est à l'Ouest, depuis le noble pays d'Évangéline jusqu'aux points les plus reculés du territoire canadien et de la République américaine, a promené partout l'Évangile et jeté en d'innombrables âmes la semence du salut, ce parler généreux, hardi, apostolique, a bien mérité de l'Église.

Mgr Ls-Adolphe Paquet, *Discours et allocutions,* p. 285.

Joliette, 6-1917-675

VERSION ANGLAISE

St. Gregory the Great

In 590 Gregory, the abbot of a monastery at Rome, became pope. He belonged to a wealthy noble Roman family, but he had laid aside wealth and honours to become a monk. Several years before he was raised to the Papacy his heart had been touched with sorrow at the sight of some youths who had been brought to one of the Roman markets to be sold as slaves. Struck by their beauty and the fairness of their complexion, Gregory paused to ask of their owner whence they had come. He was told that they were Angles, and heathen in religion. " Alas," he exclaimed, " that the prince of darkness should claim such bright faces ! They are not Angles but angels, and should be fellow-heirs with the angels in heaven." Gregory also learnt that they came from a part of Northumbria called Deira, and that their king was Ælla. " In truth," he said, " they are called from wrath (de ira) to learn the mercy of Christ, and Alleluia shall be sung in the land of Ælla."

E. Wyatt-Davies.

Bourget, 6-1917-650

THÈME LATIN

Pour les candidats de langue anglaise

Liberty

I have no idea of a liberty unconnected with honesty and justice. Nor do I believe that any good constitutions of governement or of freedom can find it necessary for their security to doom any part of the people to a permanent slavery. Such a constitution of freedom, if such can be, is in effect, no more than another name for the tyranny of the strongest faction ; and factions in republics have been, and are, fully as capable as monarchs, of the most cruel oppression and injustice. It is but too true that there are many whose whole scheme of freedom is made up of pride, perverseness, and insolence. They feel themselves in a state of thraldom ; they imagine that their souls are cooped and cabined in, unless they have some man, or some body of men dependent on their mercy.

Sainte-Anne, 6-1917-100

Burke

THÈME LATIN

C'est moi qui suis cet aveugle de naissance, que vous avez vu mendier sur la place publique. Je vous le dis encore : cet homme que vous appelez Jésus est celui qui a opéré en moi cette merveille, et puisqu'il faut pleinement vous en éclairer, voici la manière qu'il a observée. Il a pris un peu de boue, il me l'a mise sur les yeux, il m'a commandé d'aller à la piscine et de m'y laver. J'ai obéi, et vous en voyez l'effet. . . Si cet homme est un pécheur, je l'ignore ; tout ce que je sais, c'est que j'étais aveugle, et que maintenant je vois. Ce témoignage rendait les Juifs d'autant plus confus qu'il était plus simple et plus naïf. Il s'agissait d'un fait qui portait en soi on éclaircissement et sa preuve. Bourdaloue.

Saint-Jean, 6-1917-675

DEUXIÈME EXAMEN

Première section

1. Mouvement rectiligne varié (*déf.*). Vitesse moyenne et vitesse à un moment donné.

2. Équilibre des corps. Divers états d'équilibre, position du centre de gravité dans ces divers états.

3. Pressions supportées par un corps plongé dans un liquide, principe d'Archimède.

4. Poupe aspirante.

Deuxième section

5. Vaporisation (*déf.*) Différence entre vapeurs saturantes et vapeurs non saturantes.

6. Marche des rayons lumineux dans le prisme.

7. Machines électrostatiques (*en décrire une et expliquer son fonctionnement*).

8. Induction électromagnétique (*exposé sommaire des phénomènes et énoncé des lois*).

Valleyfield, 6-1917-475.

MATHÉMATIQUES

Première section

1. Une cuve à 3 robinets ; si on les ouvre tous les 3, elle se vide en 2 heures ; si on ouvre les 2 premiers, elle se vide en 2 heures 1-5 ; en combien de temps se viderait-elle, si l'on n'ouvrait que le troisième ?

2. Change-t-on la valeur de la fraction en multipliant ou en divisant ses deux termes par un même nombre ? (*dém.*)

3. Résoudre l'équation : $\frac{x+2}{x+1}+\frac{x+1}{x+2}=\frac{13}{6}$

4. Un fabricant doit livrer promptement une commande de toile ; un premier ouvrier ferait à lui seul l'ouvrage en 6 jours, le second le ferait en 8 jours, et un troisième en 10 jours ; ils y travaillent ensemble pendant deux jours, et il s'en faut de 26 mètres que la commande ne soit achevée. Quelle est la longueur de la toile ?

Seconde section

5. L'âge d'un père surpasse aujourd'hui de 2 ans le triple de l'âge de son fils, et dans 19 ans il sera inférieur de 4 années au double de l'âge de son fils ; quels sont les âges de l'un et de l'autre ?

6. Une fabrique vient de construire une église au coût de $25,000. ; combien d'années faudra-t-il pour se libérer de sa dette par une annuité de $2,500., le taux étant de 5% ?

7. Tout triangle est équivalent à un rectangle construit sur sa base et la moitié de sa hauteur (*dém.*)

8. Un observateur placé en face d'une tour trouve que l'angle d'élévation de cette tour est de 24°, 18′. Il se rapproche de la tour d'une longueur de 66 pieds et l'angle d'élévation est alors de 32°, 16′. Quelle est la hauteur de la tour ?

TROIS-RIVIÈRES, 6-1917-475.

PHILOSOPHIE

LOGICA ET MORALIS

Quæstionum series prima.—Definitiones — Exempla si possibilia — Applicationes.

1. Abstractio - Genus - Species - Proprium - Signum - Totum physicum - Actus elicitus - Jus *ad rem* - Jus *in re.*

Quæstionum series secunda. — Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctiones necessariæ, e rorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

2. Enumerentur et demonstrentur regulæ definitionis (cum exemplis).

3. Homo libere agens semper agit propter finem et quidem propter ultimum finem.

4. Homo, natura sua, ad societatem ordinatur.

SHERBROOKE, 6-1917-475.

PHILOSOPHIE — METAPHYSICA

QUESTIONUM SERIES PRIMA

Definitiones — Exempla si possibilia — Applicationes.

1. Actus secundus — Mutatio substantialis — Essentia - Substantia incompleta ratione speciei.

QUÆSTIONUM SERIES SECUNDA

Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctiones necessariæ, errorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

2. Deus est æternus.

3. Mundus ortum habuit per creationem.

4. Facultas eligendi inter bonum et malum non est de essentia libertatis.

SAINTE-THÉRESE, 6-1917-475.

———

LA MEILLEURE COMPOSITION LITTÉRAIRE

(AU BACCALAURÉAT, SESSION DE JUIN 1917)

Richelieu félicite Chapelain d'avoir choisi pour sujet du poème épique qu'il médite, l'Histoire de Jeanne d'Arc.

CHER MONSIEUR CHAPELAIN,

Depuis le premier jour que vous vous êtes donné tout entier aux Muses, il semble qu'elles aient tenu à vous récompenser, en vous accordant sans cesse la plus bienveillante protection. Vous êtes un de ces poètes heureux dont les premiers vers ont été salués d'unanimes applaudissements et dont chaque pièce nouvelle n'a fait qu'accroître la gloire. Maintenant et depuis plusieurs années, vous régnez sans conteste au Parnasse; la foule profane vous accorde toute sa faveur ; la Cour et la Ville, les Salons et les Ruelles s'entretiennent de vous à l'envie ; vous avez même tout un entourage de jeunes poètes qui vont chercher auprès de vous le précepte et l'exemple.

Dans toute la force de l'âge et de votre talent, vous avez voulu couronner votre carrière et ajouter encore à la gloire des Lettres sous Louis XIII, en produisant une œuvre capitale, un poème épique, et ce poème, qui excitait à l'avance tant d'intérêt, vous venez de m'en faire connaître le titre.

Autant, Monsieur, j'avais été heureux de votre dessein, autant aujourd'hui, je suis ravi de la forme que vous allez lui donner ; car, jamais, semble-t-il, un sujet de poème n'a mieux contenu que votre " Pucelle ", les qualités esssentielles à l'épopée : d'être nationale, féconde et touchante.

Il est évident qu'un poème vraiment national doit avoir pour héros une figure de notre histoire ; il doit encore nous raconter des faits dont l'influence s'est fait sentir pour toute la nation, et enfin, il doit être susceptible d'éveiller en nous le sentiment patriotique.

Or, quelle héroïne est plus essentiellement nôtre que Jeanne d'Arc ? Oh ! la petite paysanne de Domrémy, la douce vierge de Lorraine est la personnification même de notre idéal français le plus pur et le plus élevé. Française, Jeanne l'est par sa foi ; française, elle l'est par son caractère ; française, elle l'est par son tempérament et par ses actions. Oui, la blonde et naïve bergère qui s'entretenait avec " ses voix ", en gardant son troupeau ; la jeune fille inspirée

qui savait découvrir le Roi caché au milieu de sa Cour, lui imposer ses plans et lui insuffler sa vaillance ; la femme guerrière qui chevauchait au milieu des batailles, avec, au poing, sa bannière, " Jésus, Maria ", la sainte martyre, enfin, dont le dernier regard, sur le bûcher, fut pour le Crucifix, et le dernier cri, pour Jésus, c'est le modèle de la jeune fille de France, dont l'âme est faite de foi sincère, d'action, et d'héroïsme.

Nécessairement ce poème de Jeanne d'Arc doit traiter d'un sujet français ; et ce sujet est même l'une des pages les plus émouvantes, les plus glorieuses et les plus caractéristiques de notre histoire. En effet, quelle époque terrible pour notre chère patrie, que cette longue période de la guerre de Cent Ans. La France tout entière aux Anglais ; notre sol béni foulé aux pieds, opprimé, morcelé par ces envahisseurs sans pitié. Mais aussi quelle page glorieuse ! Ce réveil soudain de notre race ; ce cri du patriotisme blessé, Sus aux Anglais, cet effort irrésistible conduit par une jeune fille et qui aboutit à la libération du territoire ! Quelle page caractéristique ! Que l'on voit bien là, dans ces alternatives de succès et de revers, dans ces divisions, dans ces malentendus de la guerre de Cent Ans, toute la versatilité du caractère français. Mais aussi, dans la victoire finale, comme on voit les admirables qualités d'énergie et de bravoure, et aussi les immenses ressources de force latente que possède notre peuple !

Un tel sujet, qui nous présente une héroïne aussi populaire, une action aussi grande et aussi française, ne peut manquer d'être national aussi par l'intérêt qu'il excitera chez tous les Français et par l'impulsion qu'il devra donner à leur patriotisme. Après cette lecture, chacun devra sentir redoubler son amour pour notre patrie chérie, et tous seront plus que jamais disposés à tous les sacrifices pour sa gloire extérieure et sa prospérité au-dedans du Royaume.

Mais je m'oublie, Monsieur, à considérer votre poème à ce point de vue, et je voudrais pourtant vous féliciter aussi bien des immenses développements qu'il vous offrira ! Voulez-vous nous intéresser par les caractères, mais vous en avez à décrire des plus variés : à part la Pucelle, dont nous avons esquissé les traits principaux, mais c'est le Roi, qu'on nous donne dans les chroniques comme intelligent, bon, joli et brave prince ; c'est Dunois, c'est Xaintrailles, ce sont tous ces vieux guerriers de nos temps héroïques ; puis, que d'évêques, que de diplomates, que de juges et de gens d'importance de toute profession vous nous permettrez d'étudier dans ce poème.

Voulez-vous de votre plume si gracieuse nous enchanter par des descriptions ? Mais, en outre des combats, des scènes de

toute sorte, que de lieux enchanteurs vous pouvez nous faire voir ! Ce sont les paisibles campagnes de la Lorraine, les grasses et riches contrées du centre de la France ; puis vous nous transportez dans des camps ; vous nous faites passer entre les tentes ; à la lueur des feux, nous apercevons les figures bronzées des hommes d'armes, et nous voyons luire les piques et les casques polis ; puis les villes de Rouen, de Bourges, de Paris, nous dévoilent, grâce à vous, leurs merveilles.

Jusqu'au récit des faits qui sera tout aussi varié ; en effet, cette guerre de Cent Ans est remarquable par la succession rapide des événements; et le lecteur ne pourra languir du jour où vous nous montrerez Jeanne gardant ses troupeaux, jusqu'au moment si terrible où elle disparaîtra au milieu des flammes du bûcher de Rouen.

A le considérer ainsi dans ses détails, on pourrait croire que d'un poème si varié se dégageront des impressions multiples ; mais je ne crois pas qu'il en soit ainsi. Pour moi, il me semble que de même que partout la grande figure de Jeanne dominera les événements, ainsi une qualité surpassera toutes les autres, et votre poème sera d'abord touchant. Jeanne, si sympathique, le remplira tout entier ; dans les batailles, où elle s'aventure si hardiment, le lecteur aura pour sa faiblesse une pitié craintive ; de même, dans les Cours, où d'astucieux diplomates essaieront de la perdre, et dans ce grand procès où des juges iniques voudront se jouer de sa naïveté, dans ses prières, elle nous inspirera la plus respectueuse admiration ; partout enfin, nous la suivrons avec une tendresse émue... Cette note un peu grave et recueillie, cette émotion discrète, cette tendre sollicitude pour Jeanne donnera à votre poème un charme que n'ont pas les autres épopées. Au lieu de n'y respirer que guerre et carnage, de n'y voir que des hommes cruels et simplement ambitieux, de n'y entendre que des paroles dures et sévères, nous y serons captivés par cette douce enfant qui personnifie la France ; ses prières nous reposeront des chants guerriers ; le noble but, l'idéal qu'elle poursuit par une guerre conduite avec droiture et noblesse nous transportera dans un monde meilleur, et, pour moi, en particulier, Monsieur, habitué à démêler tant d'intrigues, à voir tant d'hommes sans noblesse et sans générosité, ce sera un grand plaisir que de me reposer les yeux sur cette chaste et sainte figure.

Le Roi, dans sa bonté, m'a prié de vous dire que le plaisir serait égal pour lui. Comme je connais votre empressement à plaire à Sa Majesté et à moi-même, je suis sûr que vous ne voudrez pas nous le faire longtemps attendre, et que bientôt votre poème sera entière-

ment terminé et prêt pour la publication. En attendant, je vous souhaite encore le plus heureux succès, et dans l'intérêt de votre gloire et aussi dans celui des Lettres françaises, sous le règne de notre gracieux souverain.

Et maintenant, Monsieur, ne manquez pas de compter sur ma constante protection.

Robert CANNON,
Elève de Rhétorique "A" au Petit Séminaire de Québec.

NOUVEAUX RÈGLEMENTS DU BACCALAURÉAT

A partir de juin 1918, inclusivement, les nouveaux règlements du baccalauréat, adoptés par le conseil des Supérieurs en juin dernier, seront mis en force.

En vertu de ces règlements, les examens collégiaux restent obligatoires, mais ils ne sont plus considérés que comme une condition d'admissibilité à l'examen universitaire. Le chiffre de leurs résultats ne sera donc plus additionné comme auparavant avec le chiffre total de l'examen universitaire, pour l'obtention du diplôme. Seul, le chiffre de l'examen universitaire déterminera l'aptitude du candidat au grade de bachelier.

EXAMEN COLLÉGIAL. — Dans l'ancien règlement, il fallait conserver au moins le tiers des points sur l'ensemble de l'examen collégial, et au moins le huitième ou 12.5 pour cent sur chaque matière. Ces minima sont maintenant relevés. Il faudra désormais conserver la moitié des points sur l'ensemble, et trente pour cent sur chacune des matières, soit les 3-10 des points affectés à chaque matière.

On a ajouté à l'examen collégial les matières suivantes : l'instruction religieuse de toutes les classes, au lieu de l'instruction religieuse à partir de la Seconde ou Belles-Lettres comme auparavant, et une explication d'auteur français. Une liste des auteurs à expliquer, acceptée par Messieurs les Supérieurs, sera publié dans les *Règlements et Programmes* qui paraîtront dans le cours de cette année.

EXAMEN UNIVERSITAIRE. — Dans l'ancien règlement, il fallait, pour être bachelier, conserver au moins les 2-3 des points, soit 66.6 pour cent, sur l'ensemble de l'examen universitaire, et le 1-3, soit 33.3 pour cent, sur chacune des matières de cet examen. On a cru devoir

baisser un peu ces minima, à cause de la suppression du chiffre de l'examen collégial et de la plus grande difficulté qui en résulte pour devenir bachelier. Désormais, il faudra conserver au moins 60 pour cent, soit les 3-5, sur l'ensemble de l'examen universitaire, et 25 pour cent, soit le quart, sur chacune des matières.

Pour être inscrit, il faudra conserver sur l'ensemble au moins 30 pour cent au lieu du tiers ou de 33.3 pour cent, comme dans l'ancien règlement, et 15 pour cent sur chaque matière au lieu du sixième.

COURRIER DU BULLETIN

J'ai toutes les peines du monde à faire comprendre à mes élèves l'importance de la propriété des termes, dans l'enseignement du latin surtout. Voulez-vous me signaler un procédé pour y parvenir ?

Il en est un qui nous a bien réussi. Proposez-leur un texte à traduire en latin, traduisez en français exact leur traduction latine au tableau. Ils verront ainsi à quelles énormités peut les conduire le mépris de la propriété. Puis, pour ne pas les laisser sous cette mauvaise impression qui les découragerait, traduisez à votre tour, au tableau toujours et en latin précis, le texte primitif. Il ne vous faudra pas renouveler bien souvent l'expérience pour qu'ils comprennent.

Ce procédé nous avait été fourni par l'abbé Reniez (*la Prose latine*, chez Belin, Paris, P. I, ch. II, pp. 58-60). Pour le cas où vous n'auriez pas sous la main cet excellent traité, nous mettons en regard, à votre intention, les quatre textes qu'il cite.

I

TEXTE PRIMITIF

Alexandre fut *roi* de Macédoine. Déjà dès son *enfance*, il parlait de la gloire avec *joie*.

Plein de *respect* pour son père, *toute* sa vie il eut sous les yeux son *image*.

Or, il *arriva* que Philippe *mourut* de mort violente ; Alexandre *regretta* vivement sa *mort*.

On peut dire que *ce* prince valeureux

II

TRADUCTION DE L'ÉLÈVE

Macedoniæ *tyrannus* fuit Alexander. Ab *infantia* jam de gloria loquebatur *hilaris*.

Pro patre *pudore* plenus, *omnem* per vitam illius *effigiem* sub oculis habuit.

Contigit vero ut per vim *mentem* amiserit Philippus, cujus *obitum* Alexander valde *desideravit*.

Dici potest *istum* principem patriæ

fut le vrai *fondateur* de sa patrie et la *gloire* de son *peuple*.

Enflammé d'une ardeur belliqueuse, il *appela* près de lui les *vieux* soldats de son père, enrôla *deux armées* et, *fier* de sa puissance, il *marcha* rapidement contre ses *ennemis*.

Il les *défit*, *emporta* leurs forteresses et *subjugua* successivement *tous* les peuples de l'Asie.

Sa *mort* fut la *perte* de la Macédoine.

Il avait été un *bon* roi et un grand *homme*.

fuisse *patrem plebis*que suæ *famam*.

Belli studio *crematus*, juxta se *antiquos* patris commilitones *nuncupavit*, *geminas acies* conscripsit et, vi *ferus*, contra *inimicos* celeriter *gressus est*.

Eos *destruxit*, eorum castella *abstulit* et vicissim *universos* Asiæ populos *permulsit*.

Alexandri *nex* fuit Macedoniæ *damnum*.

Rectus fuerat princep et magnus *homo*.

III

Traduction de la traduction de l'élève

Alexandre fut un roi *usurpateur* de Macédoine. Il *ne* savait *pas* encore *parler* que déjà il parlait de la gloire *en riant*.

Plein de *timidité* devant son père, durant *chaque* vie il eut sous les yeux son *portrait*.

Or, il arriva *par bonheur* que, victime de la violence, Philippe perdit la *raison* ; Alexandre *désira* vivement cette mort *naturelle*.

Ce prince *méprisable* peut être appelé le *père* de sa patrie et la *réputation* de la *plèbe*.

Réduit *en cendres* par l'amour de la guerre, il *donna* près de lui *des noms* aux vieux soldats de son père *déjà morts*, il enrôla *deux à deux* des armées *rangées en bataille* et, *féroce* parce qu'il était puissant, il marcha *lentement* avec rapidité contre des ennemis *personnels*.

Il les *débâtit*, il emporta *avec* lui leurs forteresses et il *apaisa* les peuples de l'Asie tous *ensemble* successivement.

Le *meurtre* d'Alexandre fut une *perte* pour la Macédoine.

Il avait été un prince *ami de la loi* et un homme de haute taille.

IV

Traduction du maitre

Macedoniæ *rex* fuit Alexander. A *pueritia* jam de gloria loquebatur *lætus*.

In patrem *pietate* plenus, *totam* per vitam illius *imaginem* sub oculis habuit.

Accidit vero ut per vim animum amiserit Philippus, cujus *necem* Alexander summo *dolori* habuit.

Dici potest *illum* principem patriæ fuisse *parentem gentisque* suæ *decus*.

Belli studio *incensus*, ad se *veteres* patris commilitones *accersivit*, *duos exercitus* conscripsit et, vi *ferox*, contra *hostes* celeriter *profectus est*.

Eos *vicit*, eorum castella *expugnavit* et vicissim *cunctos* Asiæ populos domuit.

Alexandri *mors* fuit Macedoniæ *pernicies*.

Bonus fuerat princeps et magnus *vir*.

INFORMATIONS

Prix du Prince de Galles. —Aux épreuves du baccalauréat, session de juin 1917, le prix du Prince de Galles a été remporté en Rhétorique par M. ROBERT CANNON du *Séminaire de Québec* et en Physique par M. ARISTE BROSSARD du *Séminaire de Montréal.*

Changement d'adresse. — Nos abonnés voudront bien prendre note du changement d'adresse : *L'Enseignement Secondaire au Canada,* rédaction et administration à l'Université Laval de Québec. De plus le bulletin désormais paraîtra le *premier* des mois d'octobre, décembre, février, avril, juin.

Les abonnements pour l'année 1917-1918 sont maintenant dus (0.50 sous).

Le comité permanent. — En vertu de ses règlements, le Comité permanent de l'Enseignement secondaire renouvelle, cette année, partiellement, son personnel. Le Collège de Montréal et le Petit Séminaire de Nicolet cessent d'y être représentés, et les deux maisons les plus anciennes, parmi celles qui n'y ont pas encore de délégué, le Petit Séminaire de Sainte-Thérèse et le Collège de l'Assomption, remplacent les membres disparus.

M. l'abbé Lalonde représentait Montréal, et M. l'abbé Antonio Camirand représentait Nicolet. Ces messieurs seront remplacés par M. l'abbé P. E. Coursol, de Sainte-Thérèse, et M. l'abbé E. Hébert, préfet des études au Collège de l'Assomption.

Le Rév. Père Morin, ancien supérieur du séminaire de Joliette, devenu assistant-provincial de la Congrégation des Clercs de Saint-Viateur, faisait aussi partie du Comité permanent, dont il était le vice-président. Il y est remplacé par le R. P. F.-X. Forest, C.S.V., du Séminaire de Joliette. M. l'abbé A. Aubin représente Valleyfield.

Jeudi, 27 septembre dernier, le Comité permanent a tenu sa première séance de l'année. On y a procédé à la reconstitution du bureau. Ont été élus : Président, M. l'abbé Camille Roy, du Séminaire de Québec ; vice-président, M. l'abbé J. Laferrière, du Séminaire de Saint-Hyacinthe ; secrétaire-trésorier, M. l'abbé Wilfrid Lebon, du Collège de Sainte-Anne.

Le Comité a nommé un sous-comité composé de professeurs de sciences, chargé d'étudier les deux projets de programme de physique qui ont été présentés au dernier congrès et de faire rapport. Ce sous-comité a été formé à la demande de MM. les Supérieurs.

On a demandé au Comité permanent de prendre l'initiative de faire imprimer des séries de versions grecques pour les classes de Rhétorique et de Seconde. Après enquête faite, il paraît bien que le Comité rendrait un grand service à nos maisons classiques, s'il pouvait fournir ces textes. Deux sous-comités ont été chargés de faire le choix de ces textes : MM. les abbés Camille Roy, et P.-E. Coursol, pour les textes de Rhétorique, et MM. les abbés Camille Mercier et Alexandre Jean, du Collège de Sainte-Anne, pour les textes de Seconde ou Belles-Lettres. Ce choix nécessitera un travail de plusieurs mois.

La prochaine réunion du Comité permanent a été fixée au 13 décembre.

Les Règlements et Programmes du baccalauréat. — Les nouveaux *Règlements et Programmes du Bacalauréat* sont sous presse.

Nous donnons dans une autre page la substance des modifications faites aux règlements du baccalauréat par le conseil de MM. les Supérieurs, en juin dernier.

Les rapports du congrès. — Nous publierons, en supplément avec le numéro de décembre, les rapports des travaux du Congrès de l'Enseignement secondaire tenu à l'Université Laval, au mois de juin *1917*.

Numéro du bulletin demandé — Le numéro *trois* du premier volume de *l'Enseignement Secondaire au Canada*, 15 mai 1916. Si quelques abonnés, ne tenant pas à leur collection, possèdent ce numéro, ils nous obligeraient en l'adressant à l'Administration à l'Université Laval de Québec.

La fête du Sacré-Cœur. — Nos collèges ont tenu à fêter dignement, au mois de juin dernier, le Sacré-Cœur de Jésus.

Au Petit Séminaire de Québec, le matin du 15 juin, la chapelle des *Congréganistes* avait été joyeusement décorée par les élèves ; fleurs naturelles, banderoles et lumières formaient un somptueux reposoir.

Ce fut communion générale, puis le Saint-Sacrement demeura exposé tout le jour. Au sortir du dîner, les membres du *Cercle Laval* de l'A.-C.-J.-C. voulurent se consacrer spécialement au Sacré Cœur.

Avant le souper il y eut lecture d'une amende honorable, récitation du chapelet et consécration de toute la communauté au Sacré-Cœur. Monseigneur le Supérieur et les prêtres de la maison étaient présents, comme ils assistèrent aussi à la démonstration en plein air, le soir.

Dans la cour des grands, au milieu d'un fouillis de drapeaux, bannières et banderoles semés sur l'écran sombre du feuillage aimé des vieux arbres, se réunirent les grands séminaristes et les pensionnaires de la grande et de la petite salle.

De son trone élevé, la statue du Sacré-Cœur dominait tous les groupes. Son Eminence le Cardinal Bégin apparut alors revêtu de son large manteau de pourpre, et quand se furent éteints les sons éclatants de la fanfare, le chœur des écoliers entonna le cantique : *Nous voulons Dieu.* Une brève allocution fut faite alors par monsieur l'abbé V. Lavergne, Son Eminence ajouta quelques mots, donna sa bénédiction, et les cuivres de la fanfare annoncèrent la fin d'une fête que clôturait une magnifique illumination.

C'était une simple préface à la fête de la consécration générale, *le premier vendredi d'octobre* 1917, un prélude à l'*Union spirituelle.*

Annuaires des Petits Séminaires et Collèges. — La rédaction du bulletin recevrait avec plaisir et reconnaissance le *dernier annuaire* de chacune des maisons affiliées. Jusqu'à présent, deux seulement lui ont fait cet utile envoi.

L'Enseignement Secondaire au Canada.— La *Semaine Religieuse de Québec* publiait ce qui suit dans son numéro du 6 septembre :

" Son Éminence le Cardinal Bégin signale aux prêtres de son diocèse l'intéressante revue l'*Enseignement Secondaire au Canada.*

" Cette revue est publiée à Québec par un comité de professeurs représentant les collèges affiliés à l'Université Laval. Les prêtres du ministère feront bien de s'y abonner : 1. pour encourager les efforts faits par les collèges classiques ; 2. afin d'être en état de suivre le mouvement éducationnel ; 3. avec le dessein aussi de passer cette revue aux frères et aux religieuses de leur paroisse, qui y trouveront des directions pédagogiques, des sujets de narration, etc."

L'abonnement est de 50 sous par année. S'adresser à *l'Enseignement Secondaire,* Université Laval de Québec.

LIVRES ET REVUES

Précis de Géographie, par l'abbé ADOLPHE GARNEAU, professeur à l'université Laval. 1 vol. in-douze, 2e édition (4e mille), 690 pp., Québec, 1917.

La deuxième édition de ce manuel se présente sous des dehors fort simples, mais le volume révèle chez son auteur des connaissances claires, méthodiques, et le souci d'adapter la science géographique aux exigences modernes. Ce livre accuse encore de longues et de laborieuses recherches.

Tout en remerciant le professeur de s'être ainsi imposé une lourde tâche pour nous fournir un manuel convenable, nous devons le féliciter d'avoir compris les prescriptions nouvelles du savoir géographique, et les développements nombreux qu'il exige.

Avant tout, la géographie est une vaste science naturelle, aussi ne faut-il pas s'effrayer des nombreuses pages d'un volume qui paraît de prime abord une petite encyclopédie. Cela est nécessaire, car de quelque côté qu'on l'envisage, l'étude de la terre et de l'homme, c'est l'étude de l'univers.

L'auteur a choisi la méthode qui consiste à emprunter aux sciences voisines les données qui leur sont communes avec la connaissance de la terre et à vivifier ainsi des observations trop abstraites. Le volume est bien *nôtre*. Plus de la moitié du livre est consacrée aux deux Amériques, le Canada et les États-Unis y sont particulièrement traités, et notre Province y est étudiée en plus de vingt-cinq pages. Leçon patriotique aussi bien que géographique ; elle nous fera aimer davantage notre Québec.

L'auteur a voulu faire plus et mieux qu'un simple manuel. L'élève, reconnaissant la nécessité de la géographie, aimera à conserver ce livre, que le professionnel lui-même gardera sur sa table de travail. Du reste le volume est déjà rendu à son quatrième mille, c'est préciser sa valeur.

A. M.

Leçons d'Apologétique, par l'abbé ARTHUR ROBERT, professeur à l'Université Laval. 1 vol. in-douze, 499 pp., Québec, 1917.

Monsieur l'abbé Arthur Robert continue avec succès la publication de ses manuels scolaires.

Le dernier volume que vient de publier l'auteur est destiné avant tout aux classes de Philosophie, voire de Rhétorique de nos séminaires et des collèges classiques. Il est divisé en deux parties : LA RELIGION et L'ÉGLISE. La première partie contient trente-deux leçons, la deuxième en comprend trente, ce qui fait en tout

soixante-deux leçons, avec, en plus, *les notions préliminaires.* Chaque leçon compte à peu près six à sept pages ; c'est dire que les professeurs auront de la matière à gloser durant deux ou trois classes. A la fin de chaque leçon, sous la rubrique *lectures*, l'auteur donne les titres de trois volumes ou articles de revues se rattachant au sujet traité dans la leçon. Cette innovation est de nature à rendre d'inappréciables services aux maîtres eux-mêmes et aux élèves, puisqu'elle leur permettra de compléter leurs connaissances en apologétique.

La méthode suivie dans les *Leçons d'Apologétique* est la méthode traditionnelle. Après tout, c'est encore la meilleure, et aussi, la plus profitable à nos élèves. Sans contester absolument la valeur de la méthode dite *nouvelle,* nous croyons, avec l'auteur, qu'elle n'offre pas toutes les garanties sérieuses de l'ancienne.

A la fin de son manuel, l'abbé Robert consacre quatre leçons à la réfutation des objections les plus courantes contre l'Église. C'est une véritable mine où professeurs et élèves puiseront des réponses courtes, *ad rem*, aux arguties dont se targuent les tenants de l'erreur.

Les *Leçons d'Apologétique* au point de vue typographique ne laissent rien à désirer. Elles font grandement honneur aux ateliers de *l'Action Sociale Catholique* d'où elles sont sorties.

Nous formons un vœu, c'est que le nouveau manuel de l'abbé Robert soit adopté par toutes les maisons affiliées à l'Université Laval. Il sert déjà de texte au Séminaire de Québec, au Séminaire de Philosophie, à Montréal, au Séminaire de Sherbrooke, au Séminaire de Mont-Laurier et à l'École Apostolique de Saint-Alexandre de la Gatineau, Ironside. A. G.

Un article de l'"AMÉRICA".—Nos lecteurs ont encore présents à la mémoire les substantiels articles d'*un Professeur* sur *Les humanités classiques* parus ici même l'an passé. (1)

Certes tout ce qui concerne l'enseignement classique a sa place marquée à l'avance dans une revue comme la nôtre. C'est pourquoi nous tâcherons de signaler autant que possible ce qui se dit et ce qui s'écrit ici et là sur cette toujours importante question.

Aussi nous aimons à attirer l'attention des professeurs sur une étude intitulée *The College and Life*, publiée dans l'*America* du 29 septembre dernier.

---

(1) Voir les numéros des 15 mars et 15 mai, 1917.

Cette importante revue, dirigée par un groupe de pères jésuites paraît à New-York tous les huit jours. Chaque semaine, sous la rubrique *Education*, elle consacre quelques pages aux choses de l'enseignement, signées par des spécialistes.

Cette fois, c'est le R. P. John McClory, de l'université de Détroit, qui défend habilement et brillamment la cause des humanités classiques si fréquemment attaquée de l'autre côté des lignes.

L'utilitarisme suranné de Locke qui eut son heure de succès en philosophie est souvent un argument dont aiment à se servir les ennemis du grec et du latin. Des écoles où les jeunes gens sont directement préparés au " work in life ". voilà ce que réclament à grands cris les gens pratiques. Les collèges classiques, mais c'est un luxe !

Aussi bien, écrit l'auteur, " plusieurs sont grandement surpris quand on leur dit que ce sur quoi, avant tout, les partisans des humanités classiques basent leurs revendications, c'est précisément leur manque d'utilité pratique et leur influence humanitaire ". En premier lieu, nos jeunes gens doivent apprendre à devenir des *hommes*, et en supposant " même que les études classiques ne préparent aucunement aux différentes professions, elles auraient encore leur raison d'être à cause du rôle de toute première valeur qu'elles remplissent dans la formation d'un homme. Et, pour parler sans exagération, la formation d'un homme est aussi importante que la formation d'un marchand, d'un avocat, d'un médecin ou d'un théologien. Avant de devenir la servante d'une spécialité, l'intelligence humaine doit se rendre maîtresse d'elle-même."

D'ailleurs il est faux de dire que l'étude du grec et du latin n'a aucune utilité pratique. De sa nature elle ne fait pas que *d'humaniser*, elle prépare on ne peut mieux aux différentes carrières. Au demeurant, " le plaisir qu'un professionnel cultivé éprouve à faire part à ses semblables de ses manières de voir, de ses sentiments sur les graves problèmes du jour, est un meilleur critère de son degré de civilisation que les ateliers besogneux, les cours de justice ou les bureaux de médecins ".

N'allons pas fausser la vérité. Les affaires et la profession ne sont pas tout dans la vie. Et qui n'admet qu'une spécialité " de sa nature est étroite et exclusive " ? L'expérience " démontre que les spécialistes, qui n'ont pas eu l'avantage de suivre les humanités classiques, et n'ont pu suppléer à cette lacune par leurs études personnelles ou bien parlent métier, ou donnent une leçon, ou encore n'ouvrent pas la bouche, lorsque, en dehors de la sphère ordinaire de leur profession, ils prennent contact avec des gens cultivés, dans

un milieu social aux avenues plus larges et moins rétrécies. Avancés comme spécialistes, ils sont rétrogrades comme hommes. "

Pour terminer, l'auteur fait voir comment les études classiques concourent à la formation du caractère. " Bien plus, un jeune homme éduqué dans un collège classique, en entrant dans une carrière, ne sera pas porté à en exagérer l'importance. Il s'en approche comme venant des hauteurs, car il passe de la généralité des idées universelles, à la spécialité, aux idées particulières. Il est semblable à l'homme qui descend de la montagne dans la plaine. Il comprend que la sphère qu'il a choisi n'est pas la seule qui vaille quelque chose ici-bas. Il sait qu'à côté de lui-même, le long du cheminde la vie, il y a d'autres hommes qui travaillent comme lui, avec autant d'énergie, d'habilité et de succès, et dont l'idéal est aussi élevé que le sien . . .

" Enfin, les études classiques jouent un certain rôle sur la conduite morale. Cette prise de possession de l'esprit par les idées générales que fournissent les humanités ferme l'entrée à une foule d'influences étrangères et dangereuses, l'éducation soignée éloigne souvent l'immoralité, du moins sous ses formes les plus grossières et ces preuves discrètes de l'immortalité ainsi que de la divinité rencontrées fréquemment à travers les pages des poètes, des philosophes même païens disposent favorablement un étudiant sérieux aux enseignements et aux pratiques de la religion chrétienne."

Voilà qui est très bien.

Tout l'article est à lire et à conserver. Nous aimons à croire que les professeurs nous saurons gré d'en avoir *largement* traduit une bonne partie à leur intention.

Nos humanités classiques sont tellement attaquées de part et d'autres qu'on doit accepter avec reconnaissance, et d'où qu'ils viennent les plaidoyers écrits en leur faveur.

Et la meilleure réponse que nous puissions donner aux détracteurs des langues anciennes, c'est de servir plus que jamais à nos élèves des plats toujours bien préparés de grec et de latin, de latin et de grec. Ils n'en auront jamais trop.

Hommes d'abord, professionnels ensuite. Peut-on poursuivre but plus noble ?

Pour y arriver, — ce n'est plus à prouver, — il n'y a rien de comparable aux humanités classiques.

A. R.

———

L'ANGLAIS DANS NOS SÉMINAIRES ET COLLÈGES

Il y a quelque temps, je lisais dans un journal anglais de Montréal, un article, que la presse française a signalé, reproduit ou commenté avec éloges. L'on y parlait des collèges et séminaires de la Province pour en faire voir l'importance dans la vie canadienne-française, pour en noter le parfait outillage et les heureux résultats sur la formation intellectuelle et morale de la gent écolière. Ces collèges et séminaires sont bien, comme le disait l'auteur, des institutions françaises dans leur enseignement, dans leurs traditions et leur mentalité ; mais ils ne sont point uniquement cela. Ils ne se donnent pas pour but exclusif de conserver le français sur cette terre canadienne et de donner une culture classique à leurs élèves, ou, pour m'exprimer plus clairement, de former des provincialistes outrés ; non, ils vont plus loin dans leurs aspirations et ne craignent pas de mettre l'anglais dans le cadre de leur enseignement. C'est beau de parler de floraison de magnifiques collèges où se donne l'enseignement classique, où se parle et se propage le " Parisian French ", où se recrute et s'instruit une jeunesse ardente au travail, grâces aux sacrifices des parents et au dévouement des professeurs. Mais l'observateur qui n'y voit rien autre chose, s'il n'est pas superficiel, est, pour le moins, incomplet.

Pour moi, surtout dans les jours difficiles que nous traversons, c'est méconnaître la mission de nos collèges et en amoindrir le rôle que de ne pas faire mention du fait que l'on y enseigne l'anglais et que cette matière y est obligatoire. Aucun élève d'un collège, je pourrais ajouter d'un couvent, affilié à l'Université Laval ne peut absolument pas acquérir un diplôme, s'il n'a conservé un certain nombre de points en anglais. Même il arrive souvent, phénomène assez curieux et trop peu connu, qu'un ou une élève, qui passerait de brillants examens sur toutes les autres matières, échoue misérablement, parce qu'il ou elle ne possède pas une connaissance suffisante de l'anglais.

Il aurait donc tort celui qui considèrerait nos collèges classiques comme de simples contreforts d'un nouveau mur de Chine en dedans duquel s'agiterait un peuple industrieux, mais borné dans ses vues. Il n'en est rien ; et c'est parce que traiter de l'anglais dans nos maisons d'enseignement secondaires le prouve que j'ai accepté avec plaisir la tâche que j'assume aujourd'hui.

Il est une autre raison que je ne saurais passer sous silence. A cette époque où les passions et les préjugés semblent prendre plaisir à obscurcir les questions et les compliquer pour les rendre presque insolubles, il est bon que nous, prêtres-éducateurs, mettions dans leur pleine lumière certains faits et certains principes, que l'on n'aurait que trop raison d'oublier ou de négliger, afin de ne pas succomber à d'alléchantes tentations de représailles, de ne pas faire expier à nos élèves des fautes dont ils ne sont aucunement responsables et dont ils ne doivent pas souffrir, afin aussi de ne pas compromettre l'œuvre si belle et si florissante que nous ont léguée nos ancêtres et que nous avons à cœur de transmettre intacte à nos successeurs. C'est pourquoi je m'en voudrais de ne pas insister un peu, à cause des circonstances actuelles, sur cette vérité que tout le monde admet sans doute, mais sur laquelle il n'est pas superflu de réfléchir, à savoir que si nous enseignons l'anglais et nous y tenons, c'est que nous sommes convaincus de faire une besogne utile et même nécessaire.

Si je puis solidement établir ces deux points, je crois que j'aurai, par là même, réfuté plusieurs de nos adversaires en leur prouvant que, comme éducateurs de la jeunesse qui nous est confiée, nous comprenons notre devoir et voulons l'accomplir malgré les obstacles qu'eux-mêmes, nos adversaires, semblent accumuler à dessein. Je crois aussi que j'aurai rehaussé, à mes propres yeux et aux yeux de mes collègues dans l'enseignement de l'anglais, notre office commun, en montrant que notre charge n'est pas une routine sans importance, mais qu'elle est utile et répond même à un besoin signalé de notre vie nationale.

Donc ce travail se divisera naturellement en trois parties : utilité et nécessité pour un canadien-français, et pour nos élèves en particulier, de savoir l'anglais, et cette troisième, qui n'est qu'un corollaire des deux premières, comment rendre notre enseignement de l'anglais efficace et suffisant ?

Il va sans dire, comme on le verra d'ailleurs soi-même, que tout ce que j'écrirai sur l'utilité ou la nécessité de l'étude de la langue anglaise dans la Province de Québec s'applique à l'étude du français dans les autres parties du Dominion. Si je fais cette remarque, c'est par simple acquit de conscience, car elle découle clairement de tout ce qui suit.

Sans plus de préambule, j'attaque de front le sujet principal de cet article et je prouve d'abord qu'au Canada, à tous et par conséquent à nos élèves, l'étude de l'anglais est utile.

I

J'en trouve une première preuve dans cette espèce de cosmopolitisme dont le monde est aujourd'hui le théâtre.

Les communications entre les divers pays sont devenues si faciles que tous les obstacles disparaissent et que les grandes routes sont encombrées. Personne ne pourrait soutenir que nous sommes encore au temps où ils étaient des héros, des exemples de valeur et d'énergie, ces hommes vraiment courageux qui ne craignaient pas de s'aventurer autrefois sur l'océan Atlantique ou l'océan Pacifique pour atterrir chez les peuplades barbares d'un monde inconnu. De nos jours, dans des convois luxueux ou des palais flottants, l'homme qui en a le temps et les moyens, c'est tout ce qu'il faut, peut quitter Québec ou Montréal et, quelques jours après, se trouver en Europe. Les conditions de la machine ronde ont quelque peu évolué. Autrefois l'on pouvait ne savoir que sa langue maternelle et vivre heureux; aujourd'hui, il doit y avoir un certain avantage à parler la langue de la majorité de ceux que le hasard ou les voyages nous font rencontrer. L'on a dit et je crois qu'avec le français, l'anglais et de l'argent l'on peut faire le tour du monde sans trop de difficultés.

Il y a plus. Les idées, comme les hommes, voyagent. Toutes les semaines, sous les plis d'une revue ou dans les pages d'un journal, elles nous arrivent par ballots. Un homme d'une culture classique, en général, peut difficilement être insensible à ce fait et ne pas apprendre une langue qui exprime des idées utiles et souvent nécessaires à l'esprit.

Pour nous, il y a une raison spéciale dans les conditions particulières à notre pays. Nous côtoyons sans cesse l'anglais, qui, il ne faut pas l'oublier, a le droit de cité partout en cette province. Impossible de faire un pas sans entendre cette langue. L'on peut s'en passer... peut-être ; mais qu'il est bon de la parler, et comme cela évite des inconvénients, des malentendus inutiles !

L'utilité de l'anglais ! mais elle est si évidente que je ne pourrais citer une seule classe de nos Canadiens-français qui n'en aient pas besoin ! Partout et en tout, ils ont affaire à l'anglais. Ce doit être pour cela que la Providence leur a donné une facilité étonnante pour l'apprendre.

Comment alors ne pourrait-il pas être utile à nos écoliers ? Ils ont fait un cours d'études classiques, et ils voudraient s'enfermer dans les étroites limites de leur langue maternelle ? Ne voit-on pas l'immense courant d'idées qui nous arrive d'Angleterre et des États-Unis et qu'ils regarderaient passer en spectateurs indifférents ou capables de n'en tirer que ce que des traductions plus ou moins fidèles leur livreraient ? Ensuite ils sont censés être l'élite canadienne-française, et, tous les jours, ils se verraient arrêtés dans leurs entreprises ou la pratique de leur profession par l'ignorance d'une langue qui les presse de tous côtés. Ils pourraient nous en vouloir et avec raison.

Mais en France, même avant la guerre, l'on a résolu en faveur de l'anglais la question de savoir si l'on devait donner plus de temps à l'anglais qu'à l'allemand, pour des raisons économiques et scientifiques. Comment à plus forte raison n'en serait-il pas ainsi en notre Province ?

J'ai assez insisté sur ce point ; tout le monde l'accepte sans conteste. Aussi je passerai sans plus tarder de l'utilité à la nécessité de la langue anglaise.

II

Est nécessaire ce qui ne peut ne pas être, dit la philosophie. J'espère prouver que dans les conditions présentes de notre pays un homme instruit ne peut pas ne pas savoir l'anglais.

C'est d'abord une question de justice.

Voici, si je ne me trompe, la définition que l'on donne généralement du Canada quand on discute les questions épineuses de l'heure actuelle : une Confédération de neuf provinces ayant deux langues officielles. Eh bien ! je vous le demande, celui qui aspire à diriger l'opinion publique doit-il se retrancher dans sa langue maternelle et peut-il ne pas admettre que l'anglais, comme le français, ait des droits indéniables ?

Si donc un homme de nationalité anglaise se présente à un officiel canadien-français et lui expose en sa propre langue ses griefs et ses opinions, n'a-t-il pas, de par la constitution même du pays, le droit d'être compris et d'obtenir justice ? Les deux langues sont admises et reconnues ; une seule conclusion s'impose : que tout homme public sache les parler ! Il n'y a pas à en sortir !

A notre point de vue personnel, à nous, éducateurs de la jeunesse, c'est une question de justice envers les élèves. Leurs parents nous les confient pour leur procurer une éducation qui leur assure le

succès dans la vie. Ils doivent, au sortir de nos collèges, avec une bonne formation intellectuelle et morale, une efficace maîtrise de leur volonté, être en état d'affronter les luttes de la vie avec ardeur et chances de succès. Pouvons-nous le leur garantir, si l'enseignement que nous leur avons donné ne présente aucun moyen de communiquer avec une grande partie de leurs concitoyens, et non des moindres? Sans une connaissance suffisante de 'anglais, ils seront toujours sur un pied d'inégalité. N'est-ce pas une vérité d'exprience que certains de nos élèves se voient quelques fois obligés de prendre une position subalterne à cause de leur incompétence en anglais ? Cet argument est si fort que malheureusement les adversaires du français en abusent. Cela n'enlève rien à sa vigueur.

C'est ce que comprennent très bien ces jeunes gens qui, au sortir de nos collèges, s'absorbent dans l'étude de l'anglais dont ils saisissent malheureusement trop tard l'importance et la nécessité. Il est donc vrai de dire que l'anglais est un des éléments essentiels de toute formation canadienne-française qui veut se faire valoir. Par conséquent les élèves sont en droit de l'attendre de nos soins et de notre prévoyance. N'est-ce pas d'ailleurs cette prévoyance même à l'égard de notre jeunesse écolière qui est la cause directe de l'enseignement de l'anglais dans nos collèges? Car enfin pourquoi l'enseigne-t-on? sinon parce que ceux qui président au programme des études savent que cette nécessité leur impose un devoir envers les élèves. Il ne faut pas oublier cette vérité élémentaire : l'anglais n'est pas du tout une matière obligatoire d'un cours classique. L'on pourrait ne pas l'enseigner, et notre cours classique, comme cours classique, serait complet ; mais comme il s'adresse à des Canadiens-français on a ajouté cette matière. Elle doit rester l'objet de notre paternelle sollicitude.

Il y a là aussi une question d'intérêt au point de vue économique.

On ne peut le nier, la haute finance, le grand commerce, les vastes entreprises d'exploration et de construction, les compagnies puissantes qui pénètrent dans nos campagnes sont, en majeure partie, entre les mains de l'Anglo-Saxon. Pouvons-nous alors constater ce fait et ne pas nous efforcer d'en tirer le meilleur parti possible, et, en sachant l'anglais, de nous mettre en contact direct avec ces sources fécondes d'influence et de prospérité? Comment l'industrie allemande prit-elle sa forte emprise sur le commerce du monde. Par son travail opiniâtre, sans doute, mais aussi par sa connaissance de toutes les langues requises par le commerce. Les Allemands étaient trop intelligents pour ne pas se pénétrer de cette vérité que

pour réussir il ne suffit pas de travailler, qu'il faut se faire comprendre. Quel conseil Lord Shaughnessy donnait-il, il y a quelque temps, aux Anglais, qui préparent l'après-guerre ? " Sortez de votre île ; rendez obligatoire l'étude du français dans tout l'Empire. Votre commerce le demande."

Il y va aussi de notre intérêt au point de vue politique.

La race canadienne-française vaut certainement les autres et elle l'a prouvé plus d'une fois. Elle participe, comme on l'a dit, aux qualités des deux peuples sous l'empire desquels elle a successivement vécu ; ou encore, selon une parole d'un homme de France, elle est le peuple français amélioré. Elle peut donc avoir les plus hautes aspirations et prétendre élever la voix avec fruit dans les assemblées législatives de ce pays. Un obstacle formidable peut lui être funeste : son ignorance de l'anglais. L'on cite souvent et avec fierté le beau geste de La Fontaine qui tint à prononcer son premier discours au Parlement Canadien dans sa langue maternelle. Mais son geste serait-il aussi mémorable, serait-il digne d'être immobilisé dans le bronze, si ce grand homme n'eût pas eu à sa disposition deux expressions également justes, claires, précises de la même pensée, s'il n'eût pas su parler l'anglais ? Sans doute ses talents et son courage l'auraient imposé à l'attention de ses compatriotes de langue française, mais son influence et celle de sa province en auraient souffert considérablement ; et je doute que l'histoire du Canada eût enregistré son nom dans les pages les plus glorieuses de nos luttes parlementaires.

Que font de nos jours les journaux et les hommes les plus dévoués à la cause française ? Ils se font bilingues, quand il le faut. Sans cela, ils savent qu'ils ne pourraient pas atteindre l'auditoire ou les lecteurs qu'ils visent et veulent convaincre.

Me plaçant à un point de vue exclusivement catholique, je dis que l'anglais est indispensable, non pas pour faire taire les susceptibilités de ceux qui craignent que catholique et français soient tellement synonymes que l'on ne peut être l'un sans l'autre (des événements récents peuvent les désabuser), mais bien pour être en état de comprendre ceux qui doivent s'adresser à nous ou s'adresseraient à nous, s'ils étaient sûrs d'être compris.

Je ne citerai qu'un exemple ; car il est facile sur cette matière d'en appeler à son expérience personnelle. Dans une certaine ville, où tous les prêtres étaient de langue française évidemment, l'on a entrepris un cours public de religion en anglais. Plusieurs m'a-t-on dit y sont entrés protestants et en sont sortis catholiques. Cette expérience ne prouve-t-elle pas que l'anglais peut devenir une arme bienfaisante entre les mains d'un homme zélé ?

Si l'on me permet de pousser jusque là ma pensée, je crois que l'une des causes de cette résistance, que l'on rencontre en certains endroits contre toute action et toute influence françaises, doit se trouver dans l'esprit de ceux qui sont convaincus et prétendent prouver que qui dit français dit anglophobe. (" Le Canadien-français n'aime pas les Anglais ; c'est entendu " ; écrit Siegfred dans " les deux Races ". Que dira un anglais mal disposé ?) Ils s'abusent évidemment, ils exagèrent ; mais cependant ne leur donnons-nous pas un peu raison quand beaucoup de jeunes gens sortent de nos collèges et prononcent la langue de la majorité de ce pays d'une façon absolument défectueuse. Il me semble qu'il y aurait un bien réel à tirer de cette observation et qu'il appartient à nous, prêtres, d'inculquer à nos élèves de tels principes d'un patriotisme bien compris que les deux races qui vivent sur le sol canadien se rapprochent et sympathisent, tout en conservant leurs carctères propres et leur entité distincte. Nous apparaîtrons par là dans notre vraie lumière : les ministres du Dieu de paix et de justice.

J'ai terminé cette partie ; mais avant d'en venir à la troisième et dernière, il me faut résoudre une objection qui me hante et que ma démonstration a pu provoquer chez quelques-uns de mes lecteurs. Elle est banale, elle court les rues ! C'est peut-être une raison additionnelle de s'en occuper. La voici : " J'accepte vos preuves et, avec vous, je proclame que l'anglais est nécessaire ; mais alors pourquoi consacrer dans vos collèges tant d'heures précieuses au latin et au grec, dont personne ne se sert après ses années d'études ? Assignez donc ces heures, en bonne logique, à l'anglais !" Qui de vous n'a pas entendu cette convaincante condamnation de notre système d'enseignement ? A ces adversaires je répondrai en peu de mots.

Je prétends et j'affirme que l'anglais est nécessaire, au Canada, à tous ceux qui veulent avoir de l'influence ; mais je prétends et j'affirme aussi que pour avoir cette influence, être de la classe vraiment dirigeante, avoir une tête organisée pour une telle mission, il faut une culture vraiment classique, que, seule, l'étude du latin et du grec peut produire. C'est pourquoi nos élèves, étant ce qu'ils sont, requièrent l'anglais pour exercer plus tard leur influence et ne pas se voir frustrés dans leurs plus légitimes ambitions. C'est pourquoi, aussi, je l'exige pour eux. Mais n'allons pas confondre. Pour mieux faire saisir ma pensée, prenons un exemple d'ordre pratique. Je comparerai la force de production de la culture classique par le grec et le latin au piston d'une puissante locomotive. Ce piston a une grande capacité d'énergie, mais il est impuissant, s'il n'a la bielle

qui le relie aux roues qui feront mouvoir la machine et, par elle, tout le convoi. L'anglais, pour nos élèves, c'est la bielle, rien de plus ; il suppose et ne donne pas la force première. Qu'on nous demande de proportionner la bielle au piston, c'est juste ; mais qu'on ne soutienne pas qu'il faille détruire l'un pour l'autre !

Ceci m'amène directement à cette question : comment rendre notre enseignement de l'anglais efficace ? Ce sera ma dernière partie.

III

Pour moi, je ne vois qu'un moyen de réussir, c'est de viser au pratique. Car enfin, puisque nous enseignons l'anglais, pourquoi l'enseignons-nous ? Est-ce dans le but unique d'exercer la mémoire de nos élèves ? est-ce simplement pour les mettre en état de goûter et d'apprécier les chefs-d'œuvre de la littérature anglaise ? Je ne le crois pas. Est-ce pour leur apprendre que, même en Angleterre, il y a une langue et des écrivains qui offrent à l'esprit humain des beautés artistiques ? est-ce pour leur montrer que Shakespeare et Molière, Dickens et Alphonse Daudet, Scott et Balzac se ressemblent par certains côtés ? Non, ils le savent par leurs études littéraires. Nous enseignons l'anglais, parce que nous comprenons que nos élèves en auront besoin pour les fins pratiques de la vie, comme je l'ai dit plus haut. Alors que notre enseignement s'en ressente et en prenne l'empreinte. D'ailleurs, c'est une langue vivante que nous présentons à nos élèves et non une langue morte. Qu'est-ce qui différencie l'étude des langues mortes de celle des langues vivantes ? C'est que la première est en quelque sorte spéculative : elle est un moyen et non une fin ; tandis que la dernière, au contraire, est à elle-même sa fin. L'une est toute théorique ; l'autre, pratique. L'on apprend le grec et le latin pour enrichir son vocabulaire, pour approfondir sa propre langue, pour se pétrir d'idées et d'images classiques, pour puiser dans les chefs-d'œuvre anciens l'ordre, la méthode, l'élégance, la clarté, la finesse d'expression qui en font le charme et le mérite. Tout autre est le but de l'anglais : son acquisition même est l'objet à poursuivre et à atteindre. De sorte que régulièrement, après sa Rhétorique, l'élève devrait posséder cette langue au point de pouvoir s'en servir soit pour la correspondance ou la conversation, quand l'occasion s'en présente. Voilà pour moi ce qui caractérise notre enseignement de l'anglais. Les professeurs sont alors tenus de procurer aux élèves une facilité d'expression et une intelligence complète de cette langue. Comment en arriver là ? Par des exercices multiples et variés.

J'avoue que la tâche est ardue, mais elle est possible. Elle est ardue, d'abord parce que les classes sont formées non par rapport à la force des élèves en anglais, mais à leurs capacités en grec et en latin. Nous sommes donc toujours en présence de valeurs très inégales. Notre temps aussi est limité : dans la majorité des collèges, je crois qu'une moyenne de deux à trois heures par semaine, pour tout le cours, serait un nombre assez juste. Le milieu est loin d'être favorable : tout se fait en français autour de nous ; nos heures sont dispersées ; les sujets nous arrivent surtout sans préparation ; la difficulté de convaincre les élèves qu'ils doivent apprendre une langue dont ils auront besoin . . . plus tard. Ce sont là de nombreux obstacles ; mais je n'hésite pas à dire que notre tâche est possible avec une bonne méthode et une forte dose de patience et de dévoûment.

Voici ce qui, d'après moi, est de nature à produire de bons résultats. Si les professeurs sont convaincus qu'ils doivent donner à leurs élèves une connaissance pratique et non pas simplement une connaissance grammaticale de la langue qu'ils enseignent, qu'ils doivent mettre dans les devoirs non pas surtout des difficultés à vaincre, mais des expressions à choisir et à conserver, faire appel aux connaissances déjà acquises pour les étendre et les affermir, et non pas au dictionnaire qui fait perdre trop de temps, notre enseignement ne sera-t-il pas profitable aux élèves ?

Prenons un exemple. Ceux qui ont corrigé les épreuves du baccalauréat ne sont pas sans savoir que les fautes les plus fréquentes viennent des verbes,réguliers ou irréguliers, des diverses formes de ces verbes, des auxiliaires, et des règles de l'article. Nous avons beau les expliquer, il reste toujours des points obscurs. Pourquoi ne pas choisir un texte anglais, relativement facile au point de vue des expressions, où toutes ces règles sont appliquées, où les auxiliaires se rencontrent et le faire traduire en demandant aux élèves de donner, en anglais, la raison de tel auxiliaire, de telle forme d'un verbe, ou de la présence de l'article. Ceci présente le triple avantage de la traduction en français, de l'expression en anglais de sa propre pensée, et, enfin, de l'intelligence d'une règle qui jusque-là était incompréhensible. *Qui scribit ter legit.*

Mettons sous les yeux et sur les lèvres de nos écoliers une foule de mots anglais, et il leur en restera bien dans la tête. L'on est étonné du nombre de mots qu'ils savent sans qu'ils s'en rendent compte ! Je sais un collège ou séminaire où il est défendu aux élèves de se servir de dictionnaire. Ils traduisent du français en anglais, ils développent même un sujet en anglais sans autre secours que leur

mémoire ; et l'on dit que tout va bien. Je suis sûr qu'ainsi les mots et les règles se gravent fortement dans la mémoire sous les coups d'un travail âpre mais fructueux.

Mais tout cela demande de la méthode. Dans les classes inférieures, que l'on apprenne des mots, des règles élémentaires et fondamentales, mais qu'on force les élèves à parler et à écrire. Que plus tard, l'on s'attaque aux règles les plus difficiles, toujours de manière que les élèves les puisent d'abord dans la grammaire, si l'on veut, mais aussi dans des textes. Ainsi la grammaire s'apprendra, la somme de mots croîtra, la langue et la plume deviendront plus alertes.

L'on ne saurait trop insister sur la prononciation : aucun ne parle bien l'anglais qui le prononce mal. Les enfants nous arrivent jeunes encore, la langue est souple ; si nous attendons, l'organe n'obéira plus aussi facilement et un défaut se contractera qui ne se guérira jamais.

Dans notre cours, malheureusement, l'étude de l'anglais expire avec la Rhétorique. L'inconvénient en est manifeste. Ne serait-il pas possible d'y obvier en poussant les élèves des deux dernières classes à lire des livres anglais, pour qu'ils puissent augmenter par eux-mêmes ou, du moins, conserver les connaissances d'anglais qu'ils possèdent. Sans cela, je crains fort que ces connaissances, abandonnées qu'elles sont aux tristes effets du temps, perdent beaucoup de leur ampleur et de leur vivacité. Le remède ne serait-il pas encore plus efficace si, comme dans un certain collège, une société littéraire anglaise était instituée dans laquelle les élèves de ces classes pourraient parler, lire et discuter, pouvu que tout se fasse en anglais ?

Voilà les quelques remarques et suggestions que j'ai cru devoir faire, mais je m'en tiens volontairement à des généralités : je ne me sens ni la compétence ni l'autorité voulues pour déterminer un plan d'études. Tout ce que je crois et je soutiens, c'est que notre enseignement de l'anglais doit être pratique. A chacun de suivre sa propre initiative pour en arriver là !

J'ai fini ; mais je ne saurais conclure sans exprimer de nouveau la satisfaction que j'ai ressentie à écrire cet article. Je ne fais allusion ni à ma pauvre personnalité, ni aux opinions que j'ai émises ; je songe plutôt aux jours que nous vivons. Quand je parle de l'anglais, quand j'en démontre l'utilité et la nécessité, quand je demande qu'on l'enseigne de telle sorte que nos élèves puissent le parler, je n'oublie pas que je m'adresse à des Canadiens-français, que, non loin de nous, ici même, au Canada, des enfants de cette race se trouvent dans la triste nécessité de choisir entre l'abandon de leur

langue et l'ignorance la plus abjecte. C'est pourquoi il m'est doux d'avoir pu montrer qu'ici, dans cette belle et libre Province de Québec, nous comprenons mieux notre devoir, et que cet esprit de justice et d'équité qui devait cimenter entre elles les diverses parties de la Confédération trouvera toujours un asile et des défenseurs. Un jour l'histoire écrira qu'ici au moins la persécution n'a jamais eu d'emprise sur les cœurs et que nous, loin d'opprimer nos concitoyens d'une autre langue et d'une autre religion, nous leur avons tendu une main amicale et toujours nous nous sommes efforcés de leur parler en leur propre idiome; ce sera notre vengeance et notre leçon.

W.-E. Cannon, ptre

Séminaire de Québec.

LEÇON D'EXPLICATION DES AUTEURS

L'abbé Lionel Groulx : VILLE-MARIE

(*L'Action française*, 1ère année, n. 5, mai 1917)

Cette miniature d'épopée en prose se divise en trois : idée générale, développement de la double affirmation qu'elle renferme, leçon pour l'heure actuelle.

L'idée générale est exprimée, dès le premier paragraphe, par deux métaphores puissantes. Celles-ci se fondent dans la phrase concise qui boucle l'alinéa : nulle part ailleurs qu'à Ville-Marie l'on ne vit, dans la Nouvelle-France, aurant d'héroïsme et de vertus.

Héroïsme et vertus des primitifs colons de Ville-Marie : ce sont les deux faits historiques qui servent de thème au développement.

Ce développement ne commence pourtant pas encore ; le deuxième paragraphe le retarde. Ce paragraphe entre-t-il logiquement dans le plan ? Loin d'être un hors-d'œuvre, il est à sa place, Dans la suite, les idées particulières seront appuyées sur de charmants et courts tableaux d'histoire ; il convenait que l'idée abstraite et générale fût concrétée dans la parole historique, dans le mot qui exprime l'idéal inspirateur de ces faits et gestes. Au moyen de cette

évocation, l'auteur rappelle la devise qu'on lisait sur le drapeau déployé au-dessus de la fière garnison de Maisonneuve. Cette devise reflète la grande âme du fondateur et de ses associés.

L'héroïsme des primitifs colons de Ville-Marie constitue un fait, un fait constant, commun à tous

Le fait est prouvé par le choix d'un poste dangereux. Cet argument se prolonge en deux alinéas. Le premier décrit le danger du poste, placé " au point de rencontre des grandes routes fluviales par " où descendent les sauvages." Aussi, il y eut d'épouvantables massacres, ce qui en fait un lieu sinistre.

Le deuxième alinéa dit la bravoure des colons. Trois circonstances la font ressortir : la situation au fort de la guerre iroquoise, le petit nombre des colons, l'opposition des frères de Québec au départ. Malgré tout, au nom des siens, Paul Chomedey de Maisonneuve affirme leur volonté inébranlable d'aller s'établir là, au poste choisi !

Ce deuxième alinéa offre un raccourci d'histoire. En exergue de ce tableau, l'auteur a mis une idée qui en exprime la véritable signification, qui en ordonne tous les détails. Le procédé de développement est presque le même tout le long de cette composition. L'auteur aurait pu choisir plus mal.

Les deux alinéas réunis font une antithèse de bonne venue. Ils contiennent des faits opposés : si le danger est grand, le courage l'est plus encore. Ils sont construits de semblable façon : un sommaire en tête de chacune ; puis, le tableau d'histoire ; enfin, deux citations qui achèvent l'antithèse. Elles montrent, l'une, l'épouvantable péril, l'autre, la grande âme des colons, qui plane bien au-dessus des obstacles.

" Et la colonie est fondée, et la guerre commence,

" Sans retard, sans répit, harassante, épuisante."

La conclusion de ce développement se traduit ainsi en deux alexandrins, moins la rime. Le premier est formé de propositions paralléliques. Il marque la simultanéité de la fondation et de la lutte. Plus justement, il fait entendre que les colons de Ville-Marie s'établissent et restent là de force, résolus à une résistance opiniâtre.

Le deuxième décrit, d'une façon sommaire, la nature de la guerre. De coupe quaternaire, il comprend deux séries de termes qui font sentir l'acharnement des Iroquois et l'épuisement produit par leurs guérillas.

Cette finale, qui sert d'amorce à la suite du développement, est un modèle de transition. En cette guerre, " les colons font preuve d'un héroïsme constant et commun à tous." Est-ce bien là la véritable analyse des deux alinéas qui suivent ? La phrase qui les unit le laisse croire : " Pas plus qu'il n'est vertu temporaire, l'héroïsme n'est chose d'une élite à Ville-Marie."

Ces alinéas traitent encore de l'héroïsme des primitifs colons de Ville-Marie, mais considéré d'un autre point de vue. Ils sont un complément du premier point ; ils n'en constituent pas un nouveau. Aussi ne doivent-ils pas être réunis sous l'en-tête : " Ville-Marie ". Le mot annonce l'affirmation générale et les points principaux. L'employer pour aborder un point secondaire, c'est nuire à la netteté du plan. Cependant, ainsi placé, il partage plus également la composition.

L'héroïsme des colons est donc constant ; le péril, de tous les instants, dure vingt années. L'assertion annonce le tableau d'histoire. Les colons labourent, sèment, bâtissent, le mousquet à la main ; tout est fortifié, même les maisons : " La petite cité grandit, dans un décor militaire " ; le traître Iroquois surgit de derrière les arbres : un, deux, trois blancs sont scalpés. Il résulte de cet état que " le deuil maintient les âmes dans les habitudes tragiques ".

L'héroïsme est aussi commun à tous. Cet alinéa, pour ce qui est du début, n'offre pas la même facture que les précédents. Il commence par l'idée générale, exprimée en forme négative. Il se continue par la brève constatation d'un fait. Puis, l'idée générale, présentée de nouveau en forme négative, mais en d'autres termes, est affirmée catégoriquement. Cette reprise s'ouvre par une proposition brève ; puis, une phrase à deux membres paralléliques donne au sens un clair et fort relief. Le tableau d'histoire vient ensuite à sa place : tous les hommes sont membres de la confrérie militaire de la très sainte Vierge et de la très sainte Famille. A tour de rôle, ils sont tous exposés aux coups des Iroquois " rusés, insaisissables, féroces ". Ceux-ci, partout embusqués, peuvent, à chaque instant, les abattre de leur tomahaw. Ils gardent la petite colonie, ces vaillants ; un soldat mort, un autre reprend son poste, et pas un ne recule !

Les vertus des primitifs colons de Ville-Marie forment la seconde partie. Elle diffère à peine de la première, seulement un peu moins longue. Les femmes y apparaissent comme nouveaux personnages.

" Nulle part en Nouvelle-France, l'on ne vit pareille efflorescence de belles âmes surnaturelles. " Ce fait, énoncé après le pre-

mier point, suggère à l'auteur un double symbole. Les colons peuvent être figurés par des chevaliers du moyen-âge " armés du heaume d'or et de l'épée haute des paladins " ; ils peuvent l'être aussi par des saints de vitrail, pourvus de l'auréole et de la palme.

Les vertus des colons proviennent de plusieurs causes. Comme causes indirectes, l'auteur mentionne leur ascendance chrétienne et française, le milieu où ils vivent, combattent et bâtissent. La cause directe, c'est le soin qu'ils prennent de " s'abreuver aux grandes sources ". On devine que va suivre le tableau d'histoire : tous assistent à la messe quotidienne ; hommes et femmes-édiles communient avant d'exécuter l'ordre du jour ; les maisons ne se ferment pas à clef ; la petite société, pure de mauvais garnements, vit paisible à l'intérieur du fort.

Tous ces tableautins, bien liés entre eux, rentrent dans le cadre d'un tableau plus grand; ils en forment le fond vivant et varié. De ce fond se détachent deux figures, qui résument l'héroïsme et les vertus de Ville-Marie : Dollard, le beau chevalier ; Jeanne LeBer, la mystique recluse. Ils sont présentés en deux alinéas, comme il convenait.

Le premier est fait d'une seule période. Elle s'étale et se déroule déployée par un large souffle, se replie un instant sur elle-même, puis s'ouvre toute grande au grand vent de l'héroïsme. Sur ce drapeau d'un nouveau genre on lit le fier défi de Dollard, la réponse non moins cavalière de ses camarades. Il s'agite au-dessus des jeunes héros, campés dans une attitude chevaleresque.

L'autre alinéa est plus recueilli, comme la pieuse héroïne qu'il dépeint. Il énumère simplement les ascendants dont les qualités se sont fondues en Jeanne pour faire d'elle la première recluse volontaire de la Nouvelle-France. Et l'auteur résume d'un trait le vrai caractère de ces types : " Ils enseignent que l'ambiance morale se solidifie et qu'imprégnée de vertus hautes elle produit de l'humanité supérieure ". C'est la conclusion d'ensemble de tout le développement, poussé jusqu'à sa dernière limite, véritablement achevé.

Il reste à tirer de cet exposé une leçon pour nous. A l'heure présente, la cité française est attaquée plus fortement peut-être que jamais. Nous devons donc aimer les postes périlleux, comme les primitifs colons de Ville-Marie. Puis, il nous faut léguer à nos descendants les vertus que ces colons nous ont laissées en héritage, pour que d'autres continuent ensuite nos gestes !

L'article fut écrit à l'occasion du 275e anniversaire de la fondation de Montréal. L'auteur devait finir en nous exhortant à visiter le vieux Ville-Marie, pour nous " souvenir de quelle race et de quels devoirs nous sommes ".

Le charme qui s'exhale de cette épopée vient sans doute des phrases parfois courtes et d'allure cavalière, volontiers imitatives, embellies de figures épiques, parfois organisées en puissantes parallèles ou déployées en larges périodes. Il vient aussi du sujet même, la vie quotidienne de Ville-Marie. On aime à voir Maisonneuve, la Mère Bourgeoys, Mlle Mance figurer comme édiles, et communier avant de rédiger des règlements municipaux. On aime la petite cité qui dort paisible, sans crainte des filous. N'est-elle pas charmante aussi la confrérie des soldats de la très sainte Vierge et de la très sainte Famille, dont les membres, à tour de rôle, gardent la jeune colonie au travail ? Et Dollard ? et Jeanne Le Ber ? Mais, le grand art de l'auteur consiste à nous procurer l'illusion de vivre, un instant, au milieu d'hommes supérieurs, de lire des chansons de gestes ou la biographie de saints antiques. Cet art, il l'atteint en groupant, dans un même alinéa, ses tableaux d'histoire et l'idée toujours belle qui les domine et qu'ils éclairent. La grandeur de ces idées, placées aussi en vedette, rejaillit sur la simplicité souriante du menu fait de chaque jour.

Monsieur l'abbé Groulx a fait de la grande histoire parlementaire, dans ses conférences. Dans ses " *Rapaillages* ", il est descendu au récit des coutumes populaires. Avec cette épopée de l'esprit chrétien et chevaleresque de toute une époque, il remonte sur la sphère héroïque où son style lui permet de se maintenir si à l'aise.

Albert DANDURAND, ptre,

Collège de Valleyfield.

EXAMENS DU BACCALAURÉAT

(JUIN 1917)

RAPPORT DU JURY DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

Voici le sujet proposé :

Richelieu félicite Chapelain d'avoir choisi pour sujet du poème épique qu'il médite, l'histoire de Jeanne d'Arc.

Dans sa lettre à Chapelain, Richelieu le louera du sujet qui lui paraît excellent parce que c'est un sujet - nationel - fécond - touchant.

Il fera des vœux pour que Chapelain soit en mesure de lui donner bientôt le plaisir de lire son œuvre et d'y applaudir.

MONTRÉAL, 6-1917-675

Depuis deux ans les candidats au baccalauréat ont eu à s'exercer sur des sujets en dehors de l'histoire du Canada. Il semble donc que les professeurs aient une tendance à présenter des sujets qui exigeraient des concurrents plutôt une culture générale sur l'histoire universelle, politique ou littéraire, qu'une préparation spéciale sur les choses de notre passé.

A ce propos le rapporteur de l'an dernier se demandait si le champ de la composition française ne s'était pas, à l'insu des professeurs, un peu trop rétréci, et si, en envoyant toujours aux examens des sujets empruntés à l'histoire de notre pays, on n'était pas allé un peu à l'encontre de l'idéal du cours classique, qui est de procurer aux élèves la formation la plus générale de l'intelligence.

Nous sommes bien prêt pour notre part, à admettre la justesse de cette remarque. On a reproché, et avec raison, à l'enseignement secondaire français de nos jours d'avoir négligé cette formation générale, et d'avoir visé surtout à former des spécialistes et à outiller l'esprit en vue de " la lutte pour la vie ". Il ne faudrait pas, même avec les meilleures intentions, tomber dans le même défaut, et encourir les mêmes reproches. Qu'on n'aille pas s'imaginer par ce qui précède que nous sommes opposé à l'étude suffisamment approfondie de notre histoire. Non. Personne plus que nous ne désire voir les élèves de nos collèges la connaître à fond, se familiariser toujours davantage avec les choses canadiennes. Ils seront en

état d'en parler avec une connaissance plus parfaite ; et surtout ils seront en état de profiter des leçons du passé en vue des luttes de l'avenir.

Seulement on admettra sans peine qu'en dehors de la connaissance de notre passé, il y a une foule de notions générales qu'un élève, même de culture moyenne, doit posséder à la fin de son cours classique.

Nous croyons qu'en cela comme en toute autre chose il faudra se défier des extrêmes et observer un juste milieu. Le programme officiel du Baccalauréat dit bien : " le sujet devra être emprunté à l'histoire du Canada ", mais il ajoute aussi : " On pourra aussi donner d'autres sujets appropriés à l'intelligence et à la science des candidats."

Quoi qu'il en soit le travail demandé aux concurrents au mois de juin dernier n'était certainement pas hors de leur portée. Le sujet n'avait pas du tout le caractère de la dissertation proprement dite. Il ne s'agissait pas de faire déraisonner les candidats sur un de ces paradoxes ou une de ces demi-vérités ou absurdités qui font trop souvent le sujet des dissertations françaises de l'autre côté de l'Atlantique. Bien au contraire, les élèves n'avaient qu'à développer des idées disposées dans un ordre clair et précis, bien séparées les unes des autres. Et pour alimenter ce développement, ils n'avaient qu'à puiser dans l'histoire de Jeanne d'Arc, et se rappeler quelque peu les principes du genre épique. Ce n'était certes pas trop exiger des concurrents. Le résultat d'ailleurs est satisfaisant.

Les correcteurs ont eu 518 copies à apprécier. Le lecteur trouvera peut-être quelque intérêt à connaître la distribution des points faite par les deux comités de correction.

Quatre de ces travaux ont mérité 30 points et plus. Un des candidats, un seul, a atteint le chiffre 33. La copie qui a mérité d'être ainsi classée première était certainement très intéressante, et fait honneur à la maison d'où elle est sortie. Cent soixante-dix-neuf s'échelonnent entre 20 et 30. Cent quatre-vingt-deux entre 20 et 24. Trente entre 12 et 16. Onze copies sont inférieures au chiffre 12.

La moyenne générale de la composition française, qui était de 22 points en 1915, et de 21.8 en 1916 est revenue à 21.4 en 1917.

Voilà pour le résultat.

Le sujet tel que proposé ne comportait pas de sérieuses difficultés. L'interprétation en était facile. Le plan était clair et bien divisé. Il n'y avait pas matière à erreur.

Richelieu apprend que Chapelain prépare un poème épique dont le sujet sera l'histoire de Jeanne d'Arc. Il veut le féliciter du choix du sujet qui lui paraît excellent parce que c'est un sujet national, fécond et touchant.

Cette lettre de Richelieu à Chapelain, tout en possédant les notes caractéristiques du genre épistolaire ne devait pas avoir le caractère d'une lettre intime et familière.

Politique habile autant que lettré distingué, Richelieu était le premier personnage de France de son temps. Il devait donc dans cette lettre bien observer le ton qui convenait à sa haute situation. Il ne pouvait non plus s'abaisser à des détails techniques sur le genre épique, disserter sur le merveilleux chrétien ou païen, sur les personnages principaux ou secondaires. Il ne convenait pas plus à Richelieu de donner des détails nombreux sur la vie de Jeanne d'Arc. Le grand ministre de France devait tout simplement montrer à Chapelain par des allusions fines et délicates que l'histoire de la Pucelle se prêtait on ne peut mieux au sujet d'un poème épique.

La France d'ailleurs attendait encore son épopée nationale. Elle était comme humiliée de n'avoir rien produit de sérieux dans ce genre. On ignorait les épopées du moyen-âge. La Franciade de Ronsard avait été un fiasco monumental. Richelieu en apprenant le projet de Chapelain avait dû se sentir délicatement ému. D'autant plus que les idées de Jeanne d'Arc sur la grandeur de la France étaient les siennes propres. Jeanne d'Arc sauva la France en " boutant l'Anglais dehors " ; elle refit l'unité française en consolidant l'autorité du roi. Le plan de Richelieu n'était pas différent. N'a-t-il pas dit lui-même quelque part : " Mon premier but fut la majesté du roi, le second fut la grandeur du royaume."

Chanter les actions glorieuses de la petite bergère qui donna sur le bûcher son dernier soupir à la France, et sa dernière pensée au roi Charles VII, n'était-ce pas en même temps glorifier et chanter toute la politique du grand ministre qui, pour réaliser son plan, avait résolu de réduire les Calvinistes à l'impuissance, de dompter les grands à l'intérieur, d'abaisser la maison d'Autriche à l'extérieur.

C'est, croyons-nous, cette idée qui devait dominer dans la première partie du travail.

Richelieu, en esprit cultivé qu'il était, ne devait pas non plus manquer de faire allusion aux épopées de l'antiquité. Nous savons, en effet, que l'empereur Auguste encourageait Virgile à travailler ferme à son poème l'Énéide parce qu'il voulait réchauffer le patriotisme des Romains, en leur faisant voir la grandeur et la noblesse de leur origine.

Chapelain a choisi de plus un sujet fécond. Fécond en merveilleux puisque la vie tout entière de Jeanne d'Arc a le merveilleux de la légende et la vérité de l'histoire. Jeanne d'Arc, c'est le naturel prouvé par les faits. C'est la preuve que la puissance divine se plaît souvent à déconcerter les vues humaines, en se servant des instruments les plus faibles pour opérer les plus grandes choses.

Richelieu, en levant ainsi un coin du voile sur la vie de Jeanne d'Arc, devait nécessairement faire sentir à Chapelain combien cette existence se prêtait bien à l'épopée, tant par la variété des incidents de toutes sortes dont elle était remplie que par le nombre et la qualité des héros qui avaient soit contrecarré, soit facilité l'entreprise de la Vierge de Domrémy.

Et pour prouver à Chapelain que celui-ci méditait de traiter un sujet bien propre à émouvoir le cœur humain, il n'avait qu'à rappeler au poète les principaux épisodes de l'histoire de Jeanne d'Arc. Il lui suffisait de montrer la Providence attentive à sauver la France par l'intermédiaire d'une humble bergère, d'évoquer le souvenir du départ de Jeanne, disant adieu à son village, à ses parents pour suivre ses voix, de rappeler toutes les horreurs du martyre qu'elle subit sur la Grande Place du Marché à Rouen, pour produire dans toute leur intensité les sentiments de pitié, d'admiration, et d'indignation.

Voilà en résumé les principales idées qui devaient constituer le fond de cette lettre de Richelieu à Chapelain.

Voilà comment, de l'avis des correcteurs, il fallait comprendre le sujet. Il nous fait plaisir de constater que la majorité des concurrents l'a compris de la sorte. Cependant comme par les années passées plusieurs se sont rendus coupables d'erreurs assez graves. Et, comme toujours ou à peu près, nous trouvons malheureusement la cause de ces faiblesses dans le manque de réflexion.

Nous ne conseillerons jamais assez à nos élèves de lire et de relire attentivement avant de se metre à l'œuvre le texte du canevas qui leur est présenté. Cette méditation du sujet les fixera sur le genre de composition qu'ils auront à traiter, si c'est un discours, par exemple, ou une lettre qu'ils auront à composer. Elle leur permettra encore de bien situer le sujet, de se demander dans quelle circonstances, à quelle époque l'auteur, dont ils sont censés refaire le travail, a parlé ou écrit. Autant de questions que tout élève, même doué d'une intelligence moyenne, devrait se poser avant de commencer à écrire.

Cette année encore, une quinzaine de candidats au moins auraient gagné à lire attentivement le sujet qu'ils avaient à développer,

et à peser sérieusement tous les mots du canevas. Cela les aurait empêchés, par exemple, de prendre Chapelain pour Champlain, et de croire que Richelieu voulait féliciter le fondateur de Québec d'avoir eu l'idée de compoesr une épopée sur Jeanne d'Arc pour distraire et égayer les premiers colons de Québec. Ce sont là, à notre avis, de ces erreurs que l'on pardonne difficilement à des élèves de Rhétorique. Nous ne croyons pas cependant que l'erreur dont nous venons de parler ait eu une répercussion très fâcheuse sur le chiffre du résultat.

L'énervement dans lequel se trouvent les concurrents le matin de l'examen peut être la cause de ce manque de réflexion. Cependant, avouons-le, nos élèves n'ont pas toujours assez l'habitude de la réflexion.

Beaucoup encore ont confondu le sujet que Chapelain se préparait à traiter avec l'œuvre qu'il allait accomplir en le traitant. Voilà pourquoi plusieurs ont fait écrire à Richelieu : “ Vous ferez, mon cher poète, une œuvre utile à la nation ” ; “ ce sera pour le pays tout entier une haute leçon de patriotisme ” ; et encore, “ ce sera un bel exemple à donner aux littérateurs ”. Et une fois partis avec cette idée plusieurs ont accentué la tangente, et ont continué à parler en dehors de la question.

D'autres encore, et toujours par précipitation, ont pensé que Chapelain méditait tout simplement de faire le panégyrique de Jeanne d'Arc. Une demi-douzaine a cru que le poète rêvait d'écrire l'histoire de la libératrice d'Orléans.

Quelques-uns même sont allés jusqu'à affirmer que Chapelain avait formé le projet de composer une tragédie dans laquelle il donnerait un rôle important à la Pucelle d'Orléans.

Et que dire maintenant de ceux qui, pour ne pas avoir tenu compte de l'époque où vivait Richelieu, lui ont fait citer Voltaire, Gladstone, Lamartine, jusqu'au Père Coûbé. Quatre ou cinq ont aussi fait parler Richelieu du bien que les pièces de Corneille et de Racine avait fait à la France.

Malgré toutes ces fautes touchant l'interprétation du sujet, nous nous plaisons à reconnaître que le travail d'invention a été généralement satisfaisant. Beaucoup de candidats ont prouvé qu'ils avaient de la lecture et des connaissances nombreuses en même temps que précises sur l'histoire de Jeanne d'Arc en particulier.

Les fautes furent plus rares dans la disposition des idées. Les concurrents d'ailleurs n'avaient pas un travail considérable à faire pour élaborer le plan du sujet. Il était tout indiqué dans le canevas.

Les idées maîtresses, les idées directrices avaient été bien mises en relief, de sorte qu'il suffisait aux concurrents de faire le triage des idées secondaires qui devaient entrer dans telle ou telle partie du sujet. Ils n'avaient qu'à mettre de l'ordre dans tous ces matériaux afin de ne pas manquer de produire l'effet déterminé que recherchait l'auteur de la lettre. Par soucis de la clarté, peut-être, plusieurs ont cru bon d'indiquer les divisions données dans le canevas, tout comme s'il se fut agi d'un discours. On ignorait alors que la lettre ne souffre pas généralement ces divisions.

Certains ont pensé qu'il vaudrait mieux intervertir l'ordre indiqué dans le plan. Même les plus forts ont tenu cette ligne de conduite. Ils ont eu tort, à notre avis, car ils risquaient de présenter un travail dépourvu d'unité et de gradation dans les idées, et pécher contre les deux grandes lois qui régissent l'ordonnance de toute œuvre littéraire.

Au risque de répéter nos devanciers en signalant des fautes d'élocution relevées par les rapporteurs des années précédentes, nous allons nous permettre encore quelques remarques.

Les fautes contre les lois du style furent assez nombreuses. Les principaux défauts remarqués par les correcteurs sont le manque de correction dans la phrase, et d'élégance dans l'expression. Trop de locutions vicieuses, de fautes contre l'orthographe et contre la syntaxe viennent déparer les copies d'un certain nombre de candidats. Plus d'un parmi eux semble ignorer totalement les règles de la concordance des temps en français et écrira, par exemple, "il faudrait qu'il vienne ", " je voudrais que vous soyez ", sans trop se soucier de cette partie pourtant bien importante de la grammaire française.

En outre, le manque de goût dont souffrent certains concurrents a permis aux correcteurs de constater trop de recherche et de maniérisme dans leur façon de s'exprimer, et de savourer des expressions comme celles-ci : " Phebus vous sera propice ", ou " je vous souhaite de monter sans trop de difficultés sur Pégase."

C'est ainsi que plusieurs concurrents, parce qu'ils ne savent pas au juste la valeur des mots qu'ils emploient, croient se faire mieux comprendre, et donner plus de force à leur idée en accumulant des mots à effet, des phrases d'apparât, des cascades de grands mots qui gâtent et enlaidissent ce qu'ils avaient mission d'embellir. Dans les compositions littéraires il faut rejeter, ne l'oublions pas, tout ce qui est inutile, et avoir toujours présent à l'esprit le conseil bien pratique de Boileau :

Si j'écris quatre mots j'en effacerai trois.

C'était encore manquer de tact que de prêter à Richelieu dans cette lettre le style oratoire et même déclamatoire. Le ton de la lettre devait être digne. Il fallait donc de la dignité dans le style, et ne pas attribuer à Richelieu des phrases comme celle-ci : " Qui ne sentira pas son sang bouillir dans ses veines en lisant, etc. . . ."

Mettre le tutoiement sous la plume de Richelieu, c'était encore non seulement manquer à la dignité dont l'auteur de la lettre ne devait pas se départir, mais c'était en outre commettre un véritable anachronisme. Tout le monde sait que le tutoiement est entré dans les habitudes à l'époque de la Révolution.

Sur 518 copies les membres du jury ont compté une soixantaine de travaux dont la forme était convenable et correcte. Une dizaine de copies au plus furent écrites dans un style original et personnel, et manifestèrent que leurs auteurs possédaient bien les secrets de l'art de la composition française. Quelques-unes contiennent des pages dignes d'être citées comme modèles.

Sans doute le temps relativement court dont les candidats disposent pour élaborer un travail de ce genre les oblige assez souvent à une certaine précipitation dans la rédaction. Mais nous sommes persuadés que cet inconvénient qu'est le manque de temps disparaîtrait, si on habituait les élèves, dès leurs premières classes, à s'exprimer en français lorsqu'ils récitent leurs leçons, et si les profeseeurs les habituaient à ne jamais remettre le moindre travail, que ce soit une revue du mois, une répétition écrite ou autre chose sans en avoir consciencieusement soigné la forme, et vu de près à la propriété des termes, à la ponctuation, à l'accentuation, etc. . .

Que les professeurs ne se contentent pas de donner ce conseil à leurs élèves, mais qu'ils les obligent avec fermeté à le suivre. Qu'ils récompensent par des points alloués à cette fin ceux qui s'appliqueront à en tenir compte. C'est le moyen d'arriver à un résultat pratique. Au bout de quelques années de ce régime, les élèves écriront naturellement d'une manière correcte et l'épreuve du baccalauréat ne les trouvera plus en face d'un exercice nouveau pour eux, lorsqu'ils auront à se mettre au travail de la composition littéraire proprement dite.

Nous ne résistons pas au désir de citer les paroles suivantes de Monsieur l'abbé Camille Roy qui disait fort à propos au sujet de l'ignorance du terme propre dont souffrent la plupart de ceux qui parmi nous se mêlent d'écrire :

" Et ne pourrait-on pas ajouter que cette insouciance, on l'apporte du collège ou du petit séminaire ? Et ne pourrait-on pas affirmer aussi que cette insouciance ne se développe chez nos élèves que

parce qu'elle n'est pas chez eux assez réprimée, et parce que les professeurs n'attachent pas toujours une assez grande importance, dans l'appréciation des copies, à la correction grammaticale et à la correction du style ? Combien d'élèves se surveillent assez dans les classiques " compositions de mémoire ", qu'il s'agisse de préceptes, d'histoire, de philosophie, de science ? L'essentiel pour eux, et l'unique préoccupation, c'est de " tout mettre ", c'est-à-dire de mettre tout ce que le manuel apprend et tout ce que le professeur peut exiger. Et il arrive que s'ils " ont tout mis ", on leur donnera tous leurs points, eussent-ils écrits dans une langue souvent incorrecte et impropre ; comme si, entre deux élèves qui ont " tout mis ", il ne fallait pas donner quelque préférence à celui qui est capable d'une rédaction plus correcte. Et c'est de cette façon que l'on habitue les élèves à ne soigner pas assez leur phrase, à les négliger plutôt, et à mal écrire." [1]

Les remarques que nous venons de formuler, ne nous empêchent pas d'ailleurs de convenir qu'un bon nombre de nos élèves terminent leur cours de lettres convenablement formés à l'art de penser et d'écrire. Les résultats de l'examen de la composition littéraire de chaque année sont là pour le prouver.

Mais qui n'a pas observé que ces mêmes élèves, une bonne partie d'entre eux du moins, arrivés à la fin de leur classe de philosophie, ont à peu près perdu cette facilité d'écrire leur langue qu'ils avaient si péniblement acquise pendant leur cours de lettres. Les doléances que l'on entend chaque année de la part de tel ou tel professeurs chargés de corriger les travaux de science ou de philosophie présentés par les candidats au baccalauréat confirment bien cette remarque.

Et cette pauvreté littéraire de nos finissants s'explique.

L'élève une fois parvenu dans les classes de philosophie n'a plus occasion de se livrer à la composition littéraire. Il rédige bien à la course les répétitions écrites de chaque semaine, mais, comme pendant son cours de lettres, il continue de " chercher à tout mettre ", pour avoir tous ses points. Là se borne tout son effort littéraire. On conviendra que ce n'est pas extraordinaire. Nous savons bien qu'il peut se perfectionner en faisant *activement* partie des sociétés littéraires, des cercles auxquels il pourrait présenter quelques travaux. Mais l'expérience est là pour prouver que c'est le petit nombre qui possède assez d'initiative et d'activité intellectuelle pour conserver et augmenter son bagage littéraire.

---

1. Abbé Camille Roy *Propos Canadiens : Comment écrivent vos fils et vos filles,* p. 242.

Nous croyons sincèrement que la dissertation philosophique pourrait, à ce point de vue, rendre de grands services à nos philosophes.

Monsieur l'abbé Arthur Robert disait l'an dernier dans une étude sur la dissertation :

" Il faudrait mettre à son crédit (de la dissertation) cet autre résultat, pas du tout à dédaigner : elle perfectionne le goût littéraire, développe l'habitude d'écrire acquise durant le cours de lettres et procure une meilleure intelligence du texte à étudier". [2] Et il avait grandement raison.

Qu'on introduise donc la dissertation dans les classes de philosophie, et non pas seulement en théorie, mais aussi en pratique, en tenant compte, non pas seulement du fond mais aussi de la forme, et alors les professeurs de lettres ne se seront pas évertués en vain à enseigner l'art d'écrire à leurs élèves.

On nous permettra d'émettre un vœu en terminant. La Bruyère disait : " C'est un métier de faire un livre comme de faire un pendule." Nous pourrions ajouter : c'est un métier aussi que de faire un rapport, et un métier assez difficile que de préparer le rapport de la composition française, surtout lorsque le rapporteur ne fait pas partie du comité de correction. Parce que la correction des copies se fait isolément par chacun des correcteurs, il semblerait préférable de confier à l'un d'entre eux la tâche de faire lui-même le rapport. Ce serait simplifier la tâche.

En soumettant respectueusement à qui de droit cette dernière remarque, nous espérons cependant avoir été, dans la mesure de nos forces l'interprète fidèle des membres du jury de 1917.

Edmond CARON, ptre,

Collège de Lévis.

---

2. Voir le numéro du 15 janvier 1917, *De la dissertation philosophique*, p. 209.

RAPPORT DU JURY DE PHILOSOPHIE, MÉTAPHYSIQUE

Pour la meilleure intelligence de ce rapport, nous reproduisons ici les questions de Métaphysique qui ont été posées aux candidats de l'examen de juin dernier.

PHILOSOPHIE — METAPHYSICA

QUESTIONUM SERIES PRIMA

Definitiones — Exempla si possibilia — Applicationes.

1. Actus secundus — Mutatio substantialis — Essentia — Substantia incompleta ratione speciei.

QUÆSTIONUM SERIES SECUNDA

Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctiones necessariæ, errorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

1. Deus est æternus.
3. Mundus ortum habuit per creationem.
4. Facultas eligendi inter bonum et malum non est de essentia libertatis.

SAINTE-THÉRÈSE, 6-1917-475.

La philosophie est une recherche, une poursuite, un effort de l'intelligence pour comprendre la raison d'être de ce qui est ; elle est essentiellement personnelle. On n'apprend pas la philosophie comme on apprend un ensemble de faits, ou un ensemble de dogmes : c'est par où elle diffère à la fois des sciences positives et de la religion.

Un philosophe est donc un homme qui cherche à se rendre compte soit des faits qu'il connaît, soit des dogmes qu'il tient d'une tradition. Il fait un travail de raison que nul autre ne peut faire à sa place et qu'il ne peut non plus emprunter à un autre : un travail de raison ne s'emprunte pas ; on le fait pour soi-même, quand on est capable de le faire.

Il y a, sans doute, en philosophie comme ailleurs, des maîtres et des disciples. Mais le disciple ne reçoit pas de son maître sa philosophie toute faite : il doit se faire à lui-même une philosophie à la suite de son maître. La philosophie ne s'apprend pas. On se l'approprie en repensant librement et pour soi-même ce qu'un philosophe a pensé.

Le maître n'est ici que l'excitateur. Si fortement qu'un disciple ait été saisi par une doctrine, il ne s'y attache qu'en autant

qu'il l'a faite sienne, qu'en autant qu'il pense par lui-même. On n'est philosophe qu'à ce prix. *Le philosophe est l'homme qui pense.*

A ce compte-là, on ne saurait donner le nom de philosophes à tous les candidats qui ont subi l'épreuve du mois de juin sur la métaphysique. Un trop grand nombre d'entre eux avaient appris le manuel sans le penser. Et lorsque la mémoire leur faisait défaut, la raison, faute d'entrainement, n'a pas toujours été capable de les remettre en bonne voie.

Ce n'est pas que le résultat général soit mauvais, — 10.8 sur 18.0 est une moyenne satisfaisante pour la métaphysique, — mais, pour la raison que nous venons de signaler, de tous les défauts notés par le rapporteur de 1915, aucun ne manque à l'appel en 1917. Si bien qu'on serait tenté de renvoyer le lecteur à l'excellent travail de Monsieur l'abbé Piette, pour s'éviter la tâche ingrate de dire la même chose en des termes différents.

***

La faiblesse d'un trop grand nombre de copies semble venir de l'usage du français dans la rédaction ; du manque de réflexion ; de l'ignorance de la théorie ; de la préparation trop exclusive au baccalauréat.

Nous n'avons pas d'objection à ce que le professeur donne son cours en français, surtout s'il procède d'une manière rationnelle. Il a pour lui de grands exemples, entre autres le Cardinal Mercier, dont l'expérience à ce sujet est intéressante.

Chargé d'enseigner la philosophie au séminaire de Malines, il avait à commenter le traité de Gonzalez. De son mieux il aidait les élèves à comprendre le manuel, au moyen de sommaires qu'il rédigeait en latin. Il était mal payé de ses peines. Il lui fallut se résoudre à commenter en français le manuel et le résumé. Il exposait d'abord en latin la matière de la leçon et il reprenait ensuite la même pensée en langue vulgaire. Mais il ne fut pas lent à s'apercevoir que ses élèves attendaient la seconde demi-heure pour écouter. Aussi, dès que la chose lui fut permise, il se résolut tout de bon à commencer sa leçon par le français. Et aussitôt que le regard vivant de ses élèves lui disait qu'il était compris, il profitait de leurs bonnes dispositions pour leur redire en latin la thèse qu'il venait de développer. Cette fois le latin de l'auteur était saisi, et, ce qui vaut infiniment mieux, aimé. Précédemment les textes étaient des mots creux, maintenant ils devenaient l'expression lapidaire de la pensée et de précieux auxiliaires pour la mémoire.

Les confrères qui occupent une chaire de philosophie trouveraient peut-être profit à reprendre cette expérience pour leur propre compte. Mais nous sommes d'avis qu'ils devraient exiger impitoyablement l'emploi du latin dans les répétitions et les rédactions. Car pour faire passer, sans la dénaturer, une idée d'une langue à une autre, il faut être d'une certaine force. Personne ne le contestera. Ce qui est contestable, c'est que l'on puisse trouver tout un groupe d'élèves, toute une classe, capables de traduire en français un manuel de philosophie écrit en latin. C'est à cette tâche pourtant que se sont attelés un grand nombre de candidats, avec, comme résultat inévitable, un manque de justesse dans l'expression qui va jusqu'àu contresens. Infaïlliblement on traduit mal les prépositions : *in*, *ad*, *a*, *ex*. Ou l'on écrit : " L'acte second est celui qui *découle* de l'acte premier pour " actus secundus est ille — qui priorem supponit eique succedit ". — " La mutation substantielle est le passage d'un *mode d'être* à un autre *mode d'être* " pour " Mutatio substantialis est transitus subjecti *ab una ad aliam naturam* ".

Il vaut cent fois mieux écrire en mauvais latin que de commettre de pareilles traductions.

Nous avons signalé en second lieu le manque de réflexion. Ce n'est pas, hélas ! nos élèves seuls qu'il faut en accuser. Il y a longtemps que le prophète a dit que la terre est dans la désolation parce que personne ne réfléchit. Mais n'y aurait-il pas moyen pour les candidats à l'examen de se relire une fois, pour constater s'ils ont mis sur le papier au moins ce qu'ils savaient. C'est là, il nous semble, le minimum de ce qu'on peut exiger d'un élève qui termine ses études et dont l'avenir dépend peut-être du présent travail.

Faute de réflexion : on donne, sans exemples, des *définitions risquées* ; la *cause seconde* est confondue avec *l'acte second* ; *l'Eucharistie* est donnée comme exemple de *changement substantiel* ; la *mutation substantielle* est confondue avec la *mutation accidentelle* ; le mot *substantiel* est mis dans la définition de la substance ; *l'immortalité* est confondue avec l'éternité ; on parle de *créer d'une matière préexistante*, comme si créer n'était pas faire une chose de rien ; on dit que *Dieu ne peut donner l'être si ce n'est par la création*, ce qui limite singulièrement l'œuvre de Dieu ; on définit la création en omettant les deux mots très importants : *sui* et *subjecti* ; on traduit *substantia* par *être subsistant*.

C'est dans la dernière thèse surtout qu'on a donné du champ à la fantaisie. On avait à prouver que " La faculté de choisir entre le bien et le mal n'est pas de l'essence de la liberté ". Pour un certain nombre les préliminaires ont donné l'occasion de faire de la

littérature et la preuve a tourné à la déclamation. Parmi toutes ces phrases sonores, les correcteurs ont pu cueillir les perles suivantes : L'intelligence est ordonnée au vrai *et au faux.* — La volonté est ordonnée au bien *et au mal.* — La liberté est *une faculté* de la volonté.

L'ignorance de la théorie entre pour une bonne part dans l'insuccès de certains candidats. Savent-ils ce que c'est qu'une thèse ? Malgré le soin qu'on a pris d'imprimer sur les feuillets l'extrait du programme qui exige, pour chaque thèse *un état de la question*, comprenant la *définition des termes*, *les notions préliminaires* et *les distinctions* nécessaires, il se trouve encore des candidats qui se contentent de donner l'argumentation. Or, l'argumentation ne pèse pas lourd quand on n'a pas expliqué, avec un soin minutieux, le sens précis des termes qui composent la proposition à démontrer.

Vous avez, par exemple, à prouver cette thèse : " Dieu est éternel ". Il vous faut tout d'abord vous mettre en face d'un adversaire qui ne se rendra qu'à la raison. Pour éviter ses objections, vous devez déterminer avec précision ce que vous entendez par le mot *Dieu* et le mot *éternel.* Le moins que vous puissiez faire, en pareil cas, c'est de donner la définition des deux termes. Et si vous vous piquez d'être complet, vous donnerez les sens divers du mot éternel et vous marquerez lequel peut servir d'attribut à Dieu.

Vous argumenterez ensuite en vous servant de la méthode scolastique, c'est-à-dire en mettant vos arguments en forme et en évitant toute déclamation creuse et vide de sens.

Quand votre syllogisme sera fait, si vous avez à expliquer la majeure ou la mineure, n'allez pas dire : *ad majorem* lorsqu'il s'agit de la mineure, ou inversement, *ad minorem*, lorsque vous expliquez la majeure. Tout cela est élémentaire mais tout cela est trop souvent négligé.

Nous disions en dernier lieu que la préparation trop exclusive au baccalauréat est aussi une cause de faiblesse. Notre pensée va plus loin : le baccalauréat est un obstacle aux études philosophiques sérieuses.

Autrefois, quand les esprits n'étaient pas préoccupés par l'examen universitaire, il se trouvait des élèves qui étudiaient pour la vie ; aujourd'hui on étudie pour l'examen. Apprendre ce qui est au programme et pas un mot de plus, voilà où se borne l'ambition. Le bachelier a tué le philosophe. Et les pauvres maîtres voient leur noble rôle rapetissé à celui de préparateurs d'examen.

Il y aurait pourtant un moyen de rendre inoffensif l'inévitable baccalauréat. Ce serait de ne pas tenir compte du programme

d'une manière aussi absolue et de donner aux élèves un cours complet de philosophie ; au moins le cours abrégé du manuel. Un certain nombre d'élèves en souffriraient, c'est sûr. Mais qui oserait dire que ceux-là méritent le titre de bacheliers en philosophie ? Par contre nous aurions peut-être le bonheur de voir revivre ces hommes aux principes inébranlables qui sont la gloire de notre passé.

Joseph LAFERRIÈRE, ptre'

Séminaire de Saint-Hyacinthe.

EXAMENS DU BACCALAURÉAT

SESSION DE FIN DES VACANCES

(août—septembre 1917)

COMPOSITION

C'est la poésie qu'on trouve aux premiers âges de la vie des peuples. Les littératures grecques et latines le démontrent. Ici au Canada, c'est l'éloquence que d'abord on cultive.

Expliquer cette différence, dire quelles sont les causes qui favorisèrent l'éloquence après la Cession en 1763.

LÉVIS, 9-1917-100.

VERSION LATINE

Mort de César

Assidentem conspirati specie officii circumsteterunt ; illicoque Cimber Tullius, qui primas partes susceperat, quasi aliquid rogaturus, proprus accessit, renuentique et gestu in aliud tempus differenti ab utroque humero togam apprehendit. Deinde clamantem : " Ista quidem vis est " alter Casca adversum vulnerat paulum infra jugulum. Cæsar Cascæ bracchium arrepto graphio trajecit, conatusque prosilire alio vulnere tardatus est. Atque animadvertit undique se strictis pugionibus peti, toga caput abvolvit : simul sinistra manu sinum ad ima crura deduxit, quo honestius caderet, etiam inferiore corporis parte velata. Atque ita tribus et viginti plagis confossus est, uno modo ad primum ictum gemitu sine voce edito. Etsi tradiderunt quidem Marco filio irruenti dixisse : " Tu quoque, mi fili ! " Exaninis, diffugientibus cunctis, aliquamdiu jacuit, donec lecticæ impositum, dependente bracchio, tres servuli domum retulerunt. Nec in tot vulneribus, ut Antistius medicus existimabat, letale ullum repertum est, nisi quod secundo loco in pectore acceperat : fuerat animus conjuratis corpus occisi in Tiberim trahere, bona publicare, acta rescindere ; sed metu M. Antonii consulis et magistri equitum Lepidi destiterunt.

SUÉTONE.

SAINT-ALEXANDRE, 9-1917-100.

VERSION GRECQUE

Le serment est l'appui d'une république ; car si les coupables échappent aux châtiments des hommes, ils tomberont sous la vengeance des dieux.

Καὶ μὴν ὦ ἄνδρες, καὶ τοῦθ' ὑμᾶς δεῖ μαθεῖν, ὅτι τὸ συνέχον τὴν δημοκρατίαν ὅρκος ἐστί. Τρία γάρ ἐστιν ἐξ ὧν ἡ πολιτεία συνέστηκεν, ὁ ἄρχων, ὁ δικαστής, ὁ ἰδιώτης. Τού των τοίνυν ἕκαστος ταύτην πίστιν δίδωσιν. Εἰκότως· τοὺς μὲν γὰρ ἀνθρώπους πολλοὶ ἤδη ἐξαπατήσαντες καὶ διαλαθόντες οὐ μόνον τῶν παρόντων κινδύνων ἀπελύθησαν, ἀλλὰ καὶ τὸν ἄλλον χρόνον ἀθῷοι τῶν ἀδικημάτων τούτων εἰσί· τοὺς δὲ θεοὺς οὔτ' ἂν ἐπιορκήσας τις λάθοι οὔτ' ἂν ἐκφύγοι τὴν ἀπ' αὐτῶν τιμωρίαν, ἀλλ' εἰ μὴ αὐτός, οἱ παῖδές γε καὶ τὸ γένος ἅπαν τὸ τοῦ ἐπιορκήσαντος μεγάλοις ἀτυχήμασι κεριπίπτει. Διόπερ, ὦ ἄνδρες δικασταί, ταύτην πίστιν ἔδοσαν αὐτοῖς ἐν Πλαταιαῖς πάντες οἱ Ἕλληνες, ὅτε ἔμελλον παραταξάμενοι μάχεσθαι πρὸς τὴν Ξέρξου δύναμιν, οὐ παρ' αὐτῶν εὑρόντες, ἀλλὰ μιμησάμενοι τὸν παρ' ὑμῖν εἰθισμένον ὅρκον.

LYCURGUE, *Discours contre Léocrate, 79-80.*

SAINT-HYACINTHE, 9-1917-100.

THÈME ANGLAIS

LaFontaine

Toutefois, il convient d'en faire l'aveu, ses talents n'étaient pas de ceux qui séduisent et enlèvent la foule. A des aptitudes exceptionnelles, s'alliait en lui la droiture d'un esprit bien équilibré, ennemi des chimères, toujours ami de projets utilement réalisables. La force de volonté, la trempe de caractère débordaient l'imagination et les brillantes qualités qui assurent la popularité aux pasteurs des peuples et aux fondateurs de nations.

Si l'éloquence à panache des Papineau, des Chapleau et des Mercier, si cette inspiration sympathique qui rallie la foule autour d'un homme ou d'une cause, manquaient à son prestige, il émanait du côté sérieux de sa personnalité une profonde influence.

DECELLES.

SAINT-JEAN, 9-1917-100.

THÈME FRANÇAIS

A footprint

It happened one day about noon, going towards my boat, I was exceedingly surprised with the print of a man's naked foot on the shore which was very plain to be seen in the sand ; I stood like one thunderstruck, or as if I had seen an apparition ;

I listened, I looked round me, I could hear nothing, nor see any thing ; I went up to a rising ground to look farther ; I went up the shore and down the shore, but it was all one, I could see no other impression but that one, I went to it again to see if there were any more, and to observe if it might not be my fancy ; but there was no room for that, for there was exactly the very print of a foot, toes, heel, and every part of a foot ; how it came thither, I knew not, nor could in the least imagine.

Defoe.

Saint-Laurent, 9-1917-100.

THÈME LATIN

La bonté

Loin de nous les héros sans humanité ! Ils pourront bien forcer les respects et ravir l'admiration, comme font tous les objets extraordinaires ; mais ils n'auront pas les cœurs. Lorsque Dieu forma le cœur et les entrailles de l'homme, il y mit premièrement la bonté comme le propre caractère de la nature divine et pour être la marque de cette main bienfaisante dont nous sortons. La bonté devait donc faire comme le fond de notre cœur, en même temps que le premier attrait que nous aurions en nous-mêmes pour gagner les autres hommes. La grandeur qui vient pardessus, loin d'affaiblir la bonté, n'est faite que pour l'aider à se communiquer davantage comme une fontaine publique qu'on élève pour la répandre. Les cœurs sont à ce prix ; et les grands dont la bonté n'est pas le partage, par une juste punition de leur dédaigneuse insensibilité, demeureront privés éternellement du plus grand bien de la vie humaine, c'est-à-dire des douceurs de la société.

Bossuet.

Nicolet, 9-1917-100.

THÈME LATIN

Pour les candidats de langue anglaise

Shakespeare

After all the laborious research which has been expended on the subject of Shakespeare's biography, few particulars are known on those points which would be most gratifying to the curiosity of his rational admirers. During his early days, his path of life was so humble, that all our inquiries necessarily terminate in disappointment ; and at the more busy period of his existence, when he wrote for the stage, and was the public favorite, his remarkable humility of mind and manners induced him to avoid the eye of notoriety. Such hiatuses in his life cannot be now supplied ; now about two hundred years have elapsed since his mortal remains were left to moulder beneath a tomb, over which Time has shaken the dust of his wings too often to allow of our recovering details, local and fugitive, however interesting.

Lamb.

Chicoutimi, 9-1917-100.

PHYSIQUE

PREMIÈRE SECTION

1. Composition de deux forces concourantes appliquées à un même point (*énoncé et dém.*).
2. Attraction universelle. - Loi de Newton.
3. Niveau d'eau.
4. Causes des variations barométriques.

DEUXIÈME SECTION

5. Lois des vibrations transversales des cordes (*énoncé et formule*).
6. Prisme (*déf.*) - Marche des rayons lumineux dans le prisme.
7. Rayons cathodiques et rayons X.
8. Vents (*déf. et causes*).

RIMOUSKI, 9-1917-100.

MATHÉMATIQUES

PREMIÈRE SECTION

1. On a payé $2,235.45 pour 8 pièces de drap d'égale longueur et pour un coupon de 15 3-10 vgs de même drap. Quelle est la longueur de chaque pièce, sachant que ce drap coûte $10.50 la verge ?

2. Un négociant a placé dans le commerce un capital de $21,1840.00 qui lui rapportent $12\frac{1}{2}\%$ par an. Mais, pour cause de santé, il quitte les affaires et prête son argent à $7\frac{3}{4}\%$. Combien perd-il en 2 ans, 5 mois, 10 jours par le changement ?

3. Un criminel s'échappe de prison et marche 10 heures avant qu'on s'aperçoive de son évasion. Un policier se met alors à sa poursuite en gagnant sur lui 3 milles par heure. Après 8 h. de poursuite, le policier rencontre un courrier, allant à la même vitesse que lui-même, qui lui annonce avoir rencontré l'évadé 2 heures et 24 minutes avant. En combien d'heures le policier atteindra-t-il son fugitif ?

4. Trouvez deux nombres dont la somme est à la différence comme 7 est à 3 et dont le produit augmenté de dix unités égale le carré des 2-3 du grand nombre.

SECONDE SECTION

5. Dans tout triangle rectangle le carré construit sur l'hypoténuse est équivalent à la somme des carrés construits sur les deux autres côtés (*dém.*).

6. Une boule de plomb de 15 pcs de diamètre est fondue dans un moule conique. La hauteur du cône obtenu est de 25 pouces. Quel est le diamètre de la base ?

7. Une pyramide a pour base un carré et pour faces latérales des triangles équilatéraux dont le côté mesure 20 pieds. Quel est son volume ?

8. Dans un triangle le côté $a = 25$ pieds ; le côté $b = 26$ pieds et le côté $c = 27$ pieds. Trouvez l'angle A.

VALLEYFIELD 9-1917-100.

PHILOSOPHIE

Logica et Moralis

QUÆSTIONUM SERIES PRIMA

Definitiones — Exempla si possibilia — Applicationes.

1. Extensio et comprehensio ideæ - Accidens prædicabile - Propositio conjunctiva - Methodus synthetica - Fides - Conscientia moralis - Temperantia.

QUÆSTIONUM SERIES SECUNDA

Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctiones necessariæ, errorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

2. Rationalismus non est admittendus.
3. Deus sine detrimento nostræ libertatis potest suas leges positivas hominibus indicere.
4. Actiones humanæ jure homini cujus illæ sunt imputantur.

Lévis, 9-1917-100.

PHILOSOPHIE

Metaphysica

QUÆSTIONUM SERIES PRIMA

Definitiones — Exempla si possibilia — Applicationes.

1. Mutatio substantialis - Substantia completa ratione speciei - Substantia incompleta ratione speciei - Relatio realis - Relatio logica - Generatio spontanea.

QUÆSTIONUM SERIES SECUNDA

Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctiones necessariæ, errorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

2. Mundus est compositus.
3. Anima humana indirecte cognoscit seipsam scilicet per reflexionem in proprios actus.
4. In Deo est providentia rerum mundanarum et omnia divinæ providentiæ subjacent, non in universali tantum sed in particulari.

Bourget, 9-1917-100.

NÉCROLOGIE

M. L'ABBÉ AMÉDÉE DROUIN

L'annnée scolaire venait à peine de s'ouvrir que le collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière perdait un de ses professeurs. Après quelques mois de maladie, M. l'abbé Amédée Drouin, jeune d'années mais déjà mûr pour le ciel allait recueillir la récompense promise au fidèle serviteur.

Nous serons agréables à nos lecteurs, nous n'en doutons pas, en leur présentant l'éloge funèbre prononcé, lors des obsèques, le 2 octobre, par M. l'abbé Wilfrid Lebon.

Ministerium meum honorificabo.
(Ép. Rom., XI, 13)

Éminence, [1]

Mes Frères,

Le vingt-deux juin dernier, par une journée ensoleillée des vacances, le jeune prêtre que nous pleurons aujourd'hui quittait momentanément le collège. Il s'en allait, le cœur débordant d'espérance, consulter le médecin qui devait, après quelques semaines, le ramener à la santé. Comment pouvait-il mourir ? Il venait d'avoir trente ans ; sa carrière sacerdotale était à peine commencée. Quatre années de prêtrise : les fleurs de nos bosquets sont-elles aussi nombreuses que les rêves que l'on caresse alors pour la gloire de Dieu et le salut des âmes ?

Et voilà qu'à la fin de septembre, par une journée morne et pluvieuse, au milieu des feuilles qui tombent, le glas funèbre sonnant à toute volée, ce jeune prêtre nous revient couché dans son cercueil ; et aujourd'hui, dans notre vieille chapelle, témoin de ses premières ferveurs sacerdotales, au milieu de la jeunesse à laquelle il espérait consacrer une longue vie, nous chantons sur sa tombe les dernières prières de l'Église. O mon Dieu ! que vos voies sont mystérieuses ! que vos desseins sont impénétrables !

1. Son Eminence le Cardinal Bégin, archevêque de Québec.

***

La vie de M. l'abbé Drouin est finie, mais son exemple nous reste. Ne semblait-il pas avoir pris pour devise ces paroles de saint Paul : " *Ministerium meum honorificabo* " ? Mais quelle est donc la nature de ce ministère et comment notre professeur de Syntaxe y a-t-il fait honneur ?

Le ministère de l'éducation ne se réduit pas à meubler les esprits ; il a pour but principal de former des âmes, âmes de jeunes qui à leur tour, par leur rayonnante influence, soit comme apôtres laïcs, soit comme prêtres de Jésus-Christ, sauront donner des âmes à Dieu. Travailler à l'éducation, c'est donc préparer l'avenir. C'est, comme l'a dit un éducateur célèbre, assujetir au Christ des intelligences, des cœurs, des volontés qui par leur foi, leur amour du bien, leur dévouement à la cause de Dieu, contribueront à enrayer le mouvement qui emporte notre société actuelle vers l'indifférence, le naturalisme et le paganisme. C'est donc tout à la fois une mission chrétienne, patriotique et sociale. Est-il plus important et plus beau ministère ? Est-il plus glorieux apostolat ?

A Montalembert qui lui reprochait un jour d'enterrer ses brillants talents dans les murs du collège de Sorèze, le Père Lacordaire répondit : " Mon cher ami, ma joie actuelle est de ne plus vivre qu'avec Dieu et les enfants." " La jeunesse est sacrée, disait-il plus tard, le bien qu'on lui fait est un de ceux qui touchent le plus le cœur de Dieu, car Dieu est l'éternelle jeunesse et il se plaît en ceux qui portent cette ressemblance avec sa propre figure."

Mais quelle que soit la noblesse de ce ministère, il ne peut avoir de fécondité qu'à certaines conditions. Le professeur doit d'abord travailler ferme, alors même qu'il ne dirige qu'une classe modeste. Pour ne pas donner que des notions vagues et superficielles, il devra s'assujettir à une longue préparation. Qu'il ne dise pas en savoir assez pour ses élèves : ils auraient vite percé son savoir comme une bulle légère.

Il lui faut aussi la piété. Sans elle, le prêtre pourrait être un docte professeur, mais quel apostolat exercerait-il autour de lui ? Ses paroles ne feraient que glisser à la surface de l'âme des jeunes sans atteindre ce fond mystérieux où s'élabore l'avenir. *Sine me nihil potestis facere*, a dit Notre-Seigneur, l'Éducateur par excellence.

L'attachement aux élèves est aussi indispensable à qui veut faire œuvre d'éducation. Q'elle est aimable la fonction de ce semeur mystique qui jette à pleines mains dans des cœurs d'adolescents des germes de fruits éternels. Est-il pour lui consolation plus douce que

de voir s'épanouir au soleil du Christ, dans un printemps plein de sève chrétienne, ces jeunes fleurs dont le parfum embaume toute vie sacerdotale qui se dépense avec amour à leur culture ?

Mgr Gouthe-Soulard, qui mérita le titre d'archevêque des écoles, disait un jour en parlant de l'enseignement laïc français : " Ils ne réussiront jamais à faire l'éducation, car éduquer, c'est aimer, et ils n'aiment pas." Quand un jeune homme a une fois senti qu'il était sincèrement aimé de son maître, quand il a reconnu en lui l'ami qui s'intéresse à son avenir, qui le soutiendra aux bons comme aux mauvais jours, il ne peut manquer d'ouvrir son âme toute grande à l'action sacerdotale. Le prêtre ne compte alors ni son temps, ni ses peines ; si humbles que soient ses fonctions il a des idées, des initiatives que le cœur seul peut donner, et dans son âme, il trouve des accents qui décident de toute une vie.

Telle est, Mes Frères, la nature du ministère de l'éducation auquel le travail, la piété et l'affection font toujours porter des fruits durables.

***

Comment M. l'abbé Drouin a-t-il fait honneur à ce ministère ? Il savait que sa fonction n'était pas seulement d'instruire mais d'éduquer. Dans la besogne du prêtre-professeur, il y a un côté profane, comme il y a, a-t-on dit, dans le calice consacré, la matière qui le compose ; mais le prêtre, voyant surtout l'âme du jeune homme, s'efforce de donner à son enseignement le caractère religieux qui convient au ministère vraiment sacerdotal. Et c'est parce qu'il était convaincu de cette grande vérité que notre professeur de Syntaxe apporta à sa mission tout le travail, toute la piété, tout l'attachement à ses élèves qui ont fait de lui un éducateur.

Nous l'avons vu à l'œuvre. Il a mis à sa classe un soin tel que — disons le mot — il en est mort. D'une constitution faible, il était déjà presqu'épuisé par ses études classiques et théologiques. Il voulut néanmoins consacrer sa vie à la jeunesse de notre collège. Quel travail ne s'est-il pas imposé pour acquérir les connaissances nécessaires à ce ministère. Ceux qui ont été ses intimes savent la somme de documents qu'il avait déjà amassée : notes de lectures, tableaux synoptiques, références de toutes sortes, et cela avec une méthode, une précision qui caractérisait tout ce qu'il faisait. Si l'on ajoute la préparation immédiate de la classe, la correction quotidienne et fastidieuse des devoirs, on comprendra ce que pareille besogne demandait de temps, de force et d'énergie. Aussi est-il tombé prématurément, victime de son devoir.

Sachant que les vertus naturelles mises au service de la jeunesse valent surtout par les vertus sacerdotales qui les soutiennent et les renforcent, M. l'abbé Drouin joignait à l'esprit de travail une remarquable piété. Nul ne fut plus que lui fidèle à ses exercices : méditation, examen, lecture spirituelle, écriture sainte, tout était fait avec la plus scrupuleuse ponctualité. Il y puisait les idées dont il s'efforçait de pénétrer son enseignement. Elles jaillissaient, ardentes comme la flamme, dans ses leçons de catéchisme, se réflétaient dans tous les sujets de composition, s'inscrivaient en exemples au tableau noir à propos d'une simple règle de grammaire, pour aller se graver profondément dans le cœur de ses élèves. Qui dira sa piété envers la Sainte-Eucharistie ? Il nous semble le voir encore dans le recueillement pieux du soir, venant à la chapelle, après la prière de la communauté, faire sa visite au Très Saint-Sacrement. C'est là qu'il priait pour vous, enfants qui étiez ses élèves, pour notre collège
auquel il rêvait de donner jusqu'au dernier souffle de sa vie
auquel il rêvait de donner jusqu'au dernier souffle de sa vie. Et avec quel bonheur, il vous distribuait ici, à la Table Sainte, pendant la messe collégiale, le Pain qui fait les forts. C'était vraiment pour lui un des plus délicieux moments de sa journée sacerdotale.

Cette piété ne pouvait manquer de fortifier son attachement aux écoliers. Elle lui faisait voir en eux d'autres Christs à former: " *Formetur in vobis Christus* ". Cette affection l'a soutenu à chaque jour de sa carrière professorale jusqu'à l'épuisement définitif. Comme l'abbé Henri Perreyve, mourant après un laborieux ministère auprès des jeunes, il aurait pu s'adresser ce reproche : " J'ai vraiment abusé de mes forces ". A Pâques, le médecin lui avait demandé d'abandonner sa classe. Sa réponse fut de dire à ses élèves : " Je resterai avec vous jusqu'à la fin." C'est encore cette affection qui lui faisait trouver si rude le sacrifice de rester à l'Hôtel-Dieu, cloué sur son lit par une fièvre lente et implacable, pendant que les classes s'ouvraient, que maîtres et élèves se remettaient à la besogne. Il aurait voulu revenir travailler avec nous, mourir au milieu de vous.

Ce jeune prêtre a donc réalisé les paroles de l'Apôtre : " *Ministerium meum honorificabo* ", ministère non seulement d'instruction mais d'éducation, par son travail, par sa piété, par son amour de la jeunesse. Qu'il en soit remercié de nous tous.

***

Mais la justice divine est grande...... O mon Dieu, si vous scrutez nos reins et nos cœurs, qui soutiendra votre regard ? Jeunes gens,

vous aurez donc pour M. l'abbé Drouin un souvenir pieux dans vos prières, dans vos sacrifices, à la sainte Messe, dans vos communions, et cela, non pas seulement demain, un mois, cette année, mais toute votre vie. Se pourrait-il que dans vos cœurs si généreux, l'oubli prit un jour son nom et que sur sa tombe, il ne sentit plus arriver " la brise éthérée de l'amour " ?

Et vous, ô cher défunt, hier encore notre confrère et jadis notre élève, vous allez donc maintenant partir pour l'humble cimetière collégial que vous avez choisi de préférence à celui de votre paroisse auquel des liens pourtant si forts vous rattachaient ; partir, non pas seul, mais accompagné de tous ceux qui vous aiment, escorté des saints Anges dont c'est aujourd'huk la fête : *Deducant te angeli* ". Suivant une dernière fois le sentier si souvent parcouru depuis vingt ans, vous allez vous acheminer vers le lieu de votre repos définitif, sous les grands arbres, où vous avez tant de fois prié Dieu en récitant l'office divin. Vous y dormirez votre dernier sommeil, sous l'égide de notre pieux fondateur, aux côtés d'un de vos anciens directeurs, tout près de deux de vos condisciples, réalisant jusqu'au fond de la tombe la vérité de ces paroles que vous chantiez avec nous aux soirs de l'archiconfrérie : " *Ecce quam bonum et quam jucundum habitare fratres in unum* ". Prêtres et élèves, nous penserons à vous. Chaque matin, dans la chapelle funéraire de Painchaud, des messes seront célébrées avec un memento spécial à votre intention.

De votre côté, vous ne nous oublierez pas. La petite Sœur Thérèse de l'Enfant-Jésus disait : " Je veux passer mon ciel à faire du bien sur la terre." Votre ciel à vous, ô cher confrère, sera aussi de faire du bien sur la terre : à l'Église, au diocèse, à vos parents bien-aimés ; mais n'oubliez pas le petit coin de terre, notre collège, où vous avez passé presque toute votre vie. Pour ces chers jeunes gens que vous avez tant aimés, vous demanderez à Dieu la grâce qui fit les convictions solides et fortes qu'aucune tempête ne peut déraciner ; pour les prêtres, vos confrères et amis, le courage et le succès dans la grande œuvre de l'éducation ; pour les uns et les autres, le privilège de vivre dans l'amitié de Dieu jusqu'au jour éternellement béni où tous ensemble ils se réuniront à vous pour chanter les miséricordes divines. Ainsi soit-il !

CONCOURS INTERCOLLÉGIAUX

(MARS 1917)

LES MEILLEURS ESSAIS [1]

DEVOIR DE PHILOSOPHIE (2è ANNÉE) : *L'Immortalité de l'âme*

Montaigne a dit quelque part qu'il ne faut jamais sortir " sans ses deux yeux et ses deux oreilles ". Le conseil est bon, car, autrement, on risque fort de ne rien voir et de ne rien entendre dans la nature. — Quand on veut observer, attentivement, comme nous le conseille Montaigne, on constate facilement l'existence d'une loi physique : la loi de la caducité des êtres matériels. Tout s'use ici-bas, tout ce qui naît est déjà marqué au coin de la mort. Le minéral que l'érosion désagrège, la fleur qui passe et se flétrit, l'insecte né d'hier qui demain ne sera plus ; nos grands érables durs, les chênes de la forêt prochaine, tout, tout obéit à cette loi. Le plus petit, et le plus grand, l'invisible et le visible, le vivant et l'inerte, tout passe, tout périt. Le temps ne respecte rien, ni la montagne, ni le rocher, ni l'arbre. ni la feuille ; il mord tout, ronge tout, détruit tout. Les monuments les plus indestructibles, rien ne résiste au travail du temps. Que de ruines entassées, que de choses disparues ! Loi terrible qui ramène la matière au néant ! L'homme lui-même, y est soumis dans son corps, faible édifice d'argile et de limon. La maladie le ronge, le mine ; les années et les douleurs le couchent au tombeau. Impuissant à comprendre cette lente destruction, ce lent retour des êtres à leur principe, le matérialiste a dit : " tout l'homme est matière, tout l'homme doit périr ! " Et l'épicurien lui faisant écho : " jouissons, a-t-il ajouté, demain nous ne serons plus!" Et quand on leur a rappelé l'immortalité de l'âme, ils ont souri... de pitié eux, qui " voient penser la matière et végéter l'esprit ". " Que parlez-vous d'immortalité, de la matière ? Pourquoi donnez-vous la durée à ce qui n'est " rien de réel ", " à une file d'événements " ? Tout finit avec cette vie ! jouissons !

Etrange aberration de l'intelligence humaine qui se rabaisse au niveau de la bête ! Incompréhensible aveuglement de l'esprit qui ne veut plus être qu'un " tas de boue " ! Quoi ! l'âme douée d'intelligence et de volonté n'est que matière ! Elle qui conçoit

---

1. Pour les sujets, on est prié de se reporter au *Bulletin numéro 7, volume I.*

l'être en dehors du temps, matière ! elle qui parle de durée absolue, de sagesse, de justice, de divinité, matière ! Elle qui connaît le spirituel, matière ! Elle qui n'a que des concepts immatériels, matière ! Mais alors, l'objet d'une faculté n'en détermine donc plus la nature ? Le mode d'opération ne suit donc plus le mode d'être. Qu'est-ce à dire ? La matière devient principe de vie, d'intellection, de volition ? L'inintelligence fait œuvre d'intelligence ; l'imprévoyance devient providence ; le hasard, créateur d'harmonie, la fatalité est libre, l'inertie enfante le mouvement, le non-vivant produit le vivant ! !

Non, non mille fois non ! l'âme n'est pas un amas informe de poussière. Elle est quelquechose d'immatériel, de permanent, de toujours présent, d'indépendant de la matière. Elle est un souffle divin ! Mais alors d'où vient cette dépression de l'âme qui accompagne les ans ? D'où vient cette affaiblissement de l'intelligence, de la volonté, quand vient le vieillesse ? D'où il vient ? d'un défaut de l'organe, qui s'est affaibli, lui qui est matière. L'homme, cette intelligence servie par des organes, comme on l'a dit, agit avec leur concours. Aussi comprend-on facilement qu'à défaut d'organe, l'intelligence n'a plus d'objet sur lequel agir, bien qu'elle conserve sa *puissance d'intellection*. D'ailleurs ce fait n'est pas général. Que de fois au contraire, la vieillesse est le temps de la vie, où la pensée se dégage mieux de la matière, s'élève plus haut, d'un vol plus large et plus hardi !

L'âme est donc spirituelle. Où se trouve la folie à croire à son immortalité ? Oui, l'homme seul croit retrouver la vie au fond de son tombeau. L'âme ne peut pas périr : elle ne peut pas passer de l'être au non être, de la vie au néant. Elle ne peut pas se dissoudre, se désagréger, comme le corps ; principe de vie, elle est simple, comment séparer ce qui est simple ?

Forme substantielle de l'homme, l'âme subsiste par elle-même, indépendamment de tout sujet, et la destruction du corps n'influe en rien sur son existence. Être contingent, elle aurait pu ne pas être, elle est; elle est immortelle. L'homme d'ailleurs est un être raisonnable, et comme tout être raisonnable, il désire durer toujours, vivre toujours. De même qu'on connaît, de même on désire; il y a proportion entre le désir et la connaissance. Pour l'âme sensitive, le désir se borne à l'impression reçue. Mais pour l'âme intelligente, pour l'âme humaine, qui connait l'être d'une façon absolue, en soi, sans matière, et qui le connaît selon toute l'étendue de la durée abstraction faite de toute circonstance de temps ; son désir n'est pas moins vaste que sa connaissance. Mais ce désir d'une durée illimitée, cette soif de posséder une vie sans fin, ce rêve d'éternité, est

aussi impossible à comprendre, sans une aptitude naturelle de l'âme humaine à exister toujours qu'il est impossible de concevoir un être quelqu'il soit s'essayant à désirer un bien qui dépasse le cercle de sa connaissance.

Ce désir, l'homme le trahit souvent dans ses paroles. Ecoutez-le parler : " ses promesses sont immuables, ses douleurs perpétuelles, ses amours éternelles, ses gloires séculaires " ; sans cesse, il répète ces mots : Toujours, jamais. Il parle comme il agit, comme il pense, comme il désire ; en être fait pour la durée et non pour le temps ; en être qui demeure et survit à tout ce qui l'entoure.

L'âme estimmortelle. Inutile d'invoquer le témoignage de l'univers. Il est là, constant, partout, dans les paroles d'un Socrate buvant le ciguë, ou celles d'un Platon, cette intelligence divine; dans la persuasion universelle de tous les peuples que le sommeil n'est pas durable, même au tombeau, et que la mort n'est qu'une transfiguration glorieuse. Non l'antiquité, malgré toutes les erreurs qui l'enténèbraient, ne donnait pas la mort aux êtres qu'elle avait aimés. Elle en faisait parfois des dieux ; toujours, elle leur gardait un respect inaltérable, et leur rendait un culte de souvenir et d'admiration, persistant malgré tout, à croire à la permanence d'un " certain lien, d'une certaine société entre ceux qui sortent du monde actuel et ceux qui y demeurent ", se surprenant à dire avec Cicéron que la terre n'est qu'un logement de passage, et à rêver avec lui d'une assemblée céleste, d'un divin conseil des âmes loin de la fange terrestre.

L'âme est immortelle. Dieu lui-même ne saurait l'anéantir. Sans doute, de même qu'il l'a créée, il peut la détruire, par sa puissance absolue. Mais ses attributs s'opposent à ce qu'Il use de sa puissance. Dieu ne peut anéantir l'âme humaine. Cette âme qu'il a faite pour durer, comment sa sagesse pourrait-elle la détruire!? Cette âme qu'il a remplie d'un insatiable désir de permanence, d'un irrésistible besoin de repos, de paix, de bonheur, et qui même dans les joies de la vérité péniblement acquise est sans cesse troublée ici-bas par les voix séductrices du mal ; sa bonté se refuse à la jeter dans la nuit, le néant ! A l'âme capable de mériter, à l'âme libre, à l'âme du juste qui souffre, comme à celle du méchant qui jouit d'une fortune imméritée, il faut une immortalité, une autre vie ; — la justice divine le demande — une autre vie, qui soit la satisfaction du désir intime que nous éprouvons tous de la béatitude, et l'aurore du règne éternel de la justice !

L'homme est immortel.

Quelles que soient les clameurs du matérialisme qui dissègne d'une main fiévreuse les corps et les âmes, quels que soient les cris des *jouisseurs* à tout prix, que le génie cruel des plaisirs guette au sortir de leurs orgies, pour les saisir à la gorge, quels que soient les assauts des passions qui ont intérêt à tuer la croyance en l'immortalité, croyance importune à l'assouvissement de leurs désirs, quelle que soit la complaisance d'une philosophie dévoyée, pour la matière, et ses efforts pour en assurer le triomphe et le règne ; malgré tout, erreurs, passions, colères, blasphèmes, toujours, en dépit des *baillons*, qu'on lui met, partout, la voix de la nature monte, crie, avec force et puissance : L'âme est immortelle ; la mort est un commencement, est une aurore, un renouveau. L'âme survit à la tombe,et dans le sein de Dieu " affranchie pour jamais de tous liens, s'en va jouir enfin de ses " droits éternels ".

François Vézina,

Collège de l'Assomption.

CHRONIQUE COLLÉGIALE

A propos du Congrès de 1914. — Sous le titre *Au retour du Canada* et le sous-titre *Impressions et souvenirs*, M. le chanoine Lanargou, président de l'*Alliance* des maisons françaises, a publié dans *l'Enseignement Chrétien* du premier novembre 1914, un certain nombre de réflexions qui ne doivent pas être perdues pour nos lecteurs.

Il constate d'abord que notre Congrès de juin 1914 " n'a pas fait grand bruit dans le monde, dont l'attention ne se laisse pas toujours retenir par des sujets aussi importants et aussi sérieux ". Il se demande même " s'il aura eu le retentissement qu'il méritait dans cette province de Québec dont l'esprit et le cœur, autour de cette même date, étaient vivement sollicités, autant vaut dire à peu près absorbés, par les préparatifs ou par les fêtes d'une réception triomphale ".

Malgré cela, " il n'en est pas moins permis d'affirmer de ce Congrès qu'il est d'une importance considérable, en ce qu'il inaugure

une tradition qui peut et qui doit avoir les plus heureux effets sur le développement et les progrès de l'enseignement secondaire en général, de notre langue en particulier, dans cette province la plus française, la seule française en réalité, par sa langue et par ses traditions anciennes, sur l'immensité du territoire canadien ".

Après avoir raconté les péripéties de la traversée, l'impression que lui causent les différentes provinces du Canada et surtout celle de Québec, M. le président revient au congrès. Laissons de côté la description qu'il fait de la physionomie des réunions pour ne retenir que l'appréciation générale portée sur elles. " Nos frères du Canada méritaient tous nos encouragements et toute notre sympathie, non seulement pour les sentiments d'amitié qu'ils nourrissent vis-à-vis de leurs confrères de France, mais pour le désir très réel qu'ils ont de perfectionner leurs méthodes, de faire progresser leur enseignement, et pour les efforts et les sacrifices qu'ils n'hésiteront pas à consentir dans ce but. Je ne m'abaisserai pas à des flatteries auxquelles je sais que leur droiture ne se laisserait pas prendre, et je n'aurai pas l'impudence de payer par des éloges outrés les prévenances dont nous avons été l'objet ; j'aime mieux rester débiteur. Le clergé canadien en général, le clergé de Québec en particulier, a des mérites trop connus pour qu'il soit utile d'en dresser ici un inventaire. Mais en même temps il a nettement conscience qu'il n'est pas arrivé à ce point de perfection où la marche vers le progrès nécessairement s'arrête, parce qu'il est à la limite. Cet aveu, . . . le clergé canadien n'a pas voulu laisser à d'autres le soin de le lui représenter. Tous les travaux lus au Congrès, tous les rapports, ou peu s'en faut, ont eu leur conclusion dans l'expression d'un certain nombre de vœux qui, à Québec comme en France, en exprimant des améliorations désirables, avouent clairement par là même que tout n'est pas encore pour le mieux, encore que chacun soit animé par l'intention de faire tout son devoir."

Cette disposition excellente, commune aux congressistes, M. le Président en retrouve la trace dans quelques-unes des manifestations les plus saillantes du Congrès. "A cet égard, il faut citer le rapport de M. l'abbé A. Marcoux, supérieur du collège de Lévis, sur la formation des professeurs, rapport émaillé de courageuses vérités, écoutées avec attention et saluées d'applaudissements qui sont la preuve convaincante que chacun a la vision nette des améliorations à poursuivre et le désir de les réaliser dans toute l'étendue possible, à mesure que le temps et les circonstances en fourniront les moyens. Du reste pendant ce même Congrès, et en dehors du temps consacré aux séances des commissions, MM. les Supérieurs présents au Con-

grès, soit la totalité des supérieurs de la province, ont eu leurs réunions particulières sous la présidence de Mgr Gosselin, recteur de l'Université Laval, un homme averti, qui sait bien quels perfectionnements sont immédiatement désirables et réalisables dans le fonctionnement de l'enseignement secondaire et qui est disposé à les seconder de toute son influence et de toute son activité. Ses confrères ne sont pas animés d'une bonne volonté moindre et je crois savoir qu'il a été pris dans ces réunions des résolutions opportunes, dont la mise en pratique ne tardera pas à démontrer l'efficacité."

Les adjuvants sont nombreux dans le Québec pour permettre au personnel de nos collèges de donner à leurs résolutions cette efficacité. " Qui d'ailleurs pourrait faire obstacle au clergé canadien dans la poursuite des progrès qu'il juge bon de réaliser ? A vivre quelques jours ou quelques heures auprès de lui, on découvre qu'il a toutes les qualités de l'esprit et du cœur que réclame l'entreprise. Il a de la finesse, de l'esprit et du goût. Son imagination se plaît dans la compagnie du beau et sa raison dans ce qui est rigoureux et logique. Il aime la clarté, la netteté, la méthode. Par droit d'héritage, il possède ce qu'il y a de meilleur dans le tempérament français et, par une suite d'aspects, que lui ont valus les conditions de sa vie au milieu du peuple américain, il a le sens positif et pratique des races saxonnes. Il sait également comprendre et vouloir. Or rien ne le gêne dans l'exécution de ses volontés. Le code fédéral et le code provincial lui laissent une liberté pleine et entière de ses mouvements. Aucune concurrence ne le gêne.... Il n'est limité dans son action que par ces conditions de vie dont personne n'est absolument le maître et qui font obstacle aux volontés les meilleures. Nous l'avons bien compris quand nous avons vu Son Honneur le Gouverneur de la Province assister officiellement à la séance de clôture du Congrès et le Président du Corps législatif (Assemblée), l'honorable M. Delâge, soutenir cette thèse que l'enseignement doit être confié tout entier au clergé. Vous représentez-vous la série des évolutions et des révolutions par lesquelles nous devrons passer, en France, avant que M. Deschanel tienne un pareil langage ?

En terminant, M. le Président souhaite que la concentration de tous ces appuis fasse atteindre bientôt le résultat ambitionné. C'est le mot du cœur. " A ces facilités, partout ailleurs introuvable du moins au même degré, souhaitons que se joignent celles qui sont encore désirables et dont le concours permettra de réaliser toutes les améliorations qui sont en projet, en particulier la création d'une école normale pour la formation des professeurs. L'*Alliance* ne peut que suivre de toute sa sympathie et seconder de tous ses vœux les

efforts que font nos frères canadiens et les sacrifices qu'ils savent s'imposer pour arriver au but qu'ils se proposent d'atteindre. Ne doutons pas que leurs efforts patiemment soutenus et conduits avec persévérance ne soient couronnés de succès. La terre généreuse qu'arrose le Saint-Laurent, et que domine l'étendard qui flotte au sommet de la forteresse de Québec, a suffisamment prouvé qu'elle sait conduire à bonne fin les entreprises où elle met son intelligence et son cœur ".

***

De son côté, dans la même revue (mars et avril 1915), M. le chanoine Guillemant, l'autre délégué de l'*Alliance*, veut dire aux lecteurs ce qu'il a vu et entendu sur les établissements d'enseignement secondaire, les écoles primaires et la situation du clergé dans le Québec surtout. La première partie seule de son étude rentre dans le cadre de notre *Bulletin*.

Comme son collègue, l'écrivain constate d'abord la liberté dont jouit chez nous l'enseignement secondaire. Il indique ensuite le caractère de nos collèges classiques et signale la prospérité dont ils jouissent. Puis il en vient à parler du Congrès dont il fut, avec M. le Président, l'une des figures les plus représentatives.

" Depuis longtemps, la plupart de ces maisons d'éducation faisaient partie de l'*Alliance*, lisaient nos publications, usaient de nos classiques. Les plus distingués de leurs maîtres avaient reçu, à Paris, à Lille, à Fribourg, à Rome, un complément de formation et nous faisaient l'honneur d'assister à nos réunions annuelles. — Mais, de plus en plus, ils éprouvaient le besoin de resserrer leurs liens mutuels ; ils désiraient s'entretenir, en terre canadienne, de leurs intérêts communs ; ils se sentaient la force d'organiser, eux aussi, un Congrès national. . . . C'est pourquoi ils ont provoqué dans la capitale de la province, un premier Congrès pédagogique (régulier), qui sera certainement suivi d'un certain nombre d'autres."

La physionomie elle-même de l'assemblée est marquée en quelques traits précis. " Comme dans nos Congrès de l'*Alliance*, le programme comportait des séances de travail, dans les commissions, et des séances générales, publiques ou demi-publiques, destinées à mettre l'assemblée en contact avec les notabilités de la ville et de la région. — Une question d'éducation, deux d'enseignement, une de discipline : tels étaient les sujets proposés. Il est à présumer qu'ils répondaient aux désirs du corps enseignant, car plus de 150 prêtres étaient présents. Cinq ou six évêques suivirent, dans le détail, les discussions du Congrès, avec une bienveillance, une attention,

oserai-je ajouter : une bonhomie paternelle, qui étaient à ravir. Et l'étonnement des Français fut à son comble lorsque, à la séance de clôture, ils virent arriver le lieutenant-gouverneur de la province et qu'ils entendirent le président de l'Assemblée législative, M. Cyrille Delâge, soutenir cette thèse : Il convient, il est avantageux, il est nécessaire que l'instruction classique soit et demeure confiée au clergé."

Après avoir souligné la cordiale sympathie dont furent entourés les deux délégués de l'*Alliance* au cours et à la suite du congrès, M. le chanoine résume ses impressions sur notre province. " Une France à la fois antique et jeune : tel nous est apparu, pendant cette rapide excursion, ce pays plein de sève et de promesses. En fait d'éducation spécialement, nos sympathiques confrères savent bien leurs lacunes et leurs points faibles. Mais ils ont conservé mieux que nous des traditions qui firent jadis notre force et notre fierté. Ils ont fait l'économie de quelques révolutions et d'innombrables changements de programme. En les écoutant, on se serait cru transporté au temps de Richelieu ou de Louis XIV. La fille est ce que fut la mère autrefois, dans son bel âge."

En échange de cet hommage flatteur pour notre pays et pour son corps enseignant, nous assurons les distingués délégués de l'*Alliance* que tous les congressistes ont retrouvé en eux les qualités qui les ont frappés chez leurs collègues du Canada.

Ém. C.

LIVRES ET ARTICLES

Le Rhin dans l'histoire. I. L'Antiquité, Gaulois et Germains. II. Les Francs de l'Est, François et Allemands.

Ces deux volumes ont un intérêt considérable au point de vue historique et comme le dit si bien l'auteur, M. Ernest Babelon dans la préface de l'un de ses deux gros volumes, la question du Rhin, c'est la question d'Occident.

Le Rhin a toujours servi de frontière naturelle aux Gaulois contre les ennemis envahisseurs du Nord.

Il apparaît dans l'histoire comme la limite de la civilisation classique. Et la garde du Rhin devient tout de suite et pour très longtemps la grande affaire qui tient en haleine les peuples de la Gaule.

Aujourd'hui la question du Rhin est ouverte de nouveau avec une ampleur et une intensité qui font d'elle une affaire capitale.

" Les âmes et les esprits, dit M. Eugène Tavernier, s'ouvrent à la vérité géographique, ethnique, politique et économique exprimée par M. Babelon. Notre frontière naturelle nous est nécessaire ; pour que la France ait l'espace, l'équilibre, la sûreté ; pour que Paris ne soit plus à quelques jours de marche d'une armée d'invasion. C'est le Rhin qui peut rendre impossible l'affreuse invasion que, dans l'espace d'un siècle, nous avons subie quatre fois ".

La science de M. Babelon est étendue, variée, et la forme littéraire en est admirable. *Le Rhin dans l'Histoire* est un livre à lire et à conserver.

A. M.

Le Congrès de 1917. Il nous plait de signaler les aimables articles publiés par l'*Action Catholique* et le *Devoir* à l'occasion du Congrès pédagogique de juin 1917. Dans un deuxième article, l'*Action catholique* notait que plus de 130 professeurs prenaient part au Congrès et " *cette nombreuse assistance*, ajoutait-elle, *témoigne de la sollicitude de nos maîtres de l'enseignement secondaire pour leur œuvre si importante. Nous sommes sûrs que de ces laborieuses délibérations résulteront les meilleurs progrès* ".

Toujours au sujet de la même réunion, *l'Almanach de l'Action Sociale Catholique*, pour 1918, présente à ses lecteurs un fidèle résumé des travaux de cet été et déclare que ce congrès pédagogique " *aura été pendant l'année qui vient de s'écouler, une des manifestations les plus importantes, à Québec, de l'action sociale catholique* ".

L'ouverture des classes. — La rentrée des élèves dans les maisons d'éducation a été saluée ça et là dans la presse du pays. Signalons un premier-Québec de l'*Action catholique* et un éditorial du *Devoir*. Celui-ci avait pour titre : *Pour la supériorité.*

Avec sa compétence coutumière, Omer Héroux, rappelait aux écoliers de tout âge que " *parce que nous sommes une minorité, parce que cette minorité n'a aucune chance de recevoir du dehors un appoint sérieux, parce qu'elle est exposée à subir de nouvelles pertes, il faut que chacun des membres de cette minorité donne le maximum de son effort... Pour tenir notre place dans la vie profonde de la nation. . . nous aurons besoin d'être forts, moralement, intellectuellement. Nous aurons be-*

soin d'être supérieurs ". Et l'auteur qui sait bien que ses lignes n'atteindront pas tous les écoliers, adjure les professeurs d'inculquer à leurs élèves, " *sous la forme et à l'heure qu'ils jugeront convenable, cette leçon qui ne vient pas de nous*, dit-il, mais *qui est au fond de tous les cervaux lucides* ".

Ad. G.

INFORMATIONS

Règlements et Programme du Baccalauréat et de l'Inscription dans la Faculté des Arts, Université Laval. — La deuxième édition maintenant prête est en vente aux bureaux de la Procure du Séminaire de Québec. Prix : $2.10 la douzaine d'exemplaires.

LE PREMIER VOLUME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CANADA. — Nous recevons de nombreuses demandes pour le premier volume renfermant les années 1915-1916 et 1916-1917 du bulletin. Le numéro 3 étant épuisé nous sommes à le faire réimprimer et nous pourrons bientôt remplir toutes les commandes. On voudra bien prendre note que le prix de ce premier volume est de $2.00.

Etienne Blanchard, p.s.s.,*Le Bon Langage, jeu de cartes instructif.*

Se joue comme les jeux de cartes d'Histoire-Sainte,de France, du Canada, etc., des Clercs de Saint-Viateur. Contient plus de trois cents questions et réponses. Bon moyen de s'instruire en s'amusant. Excellent outil pour concours, joûtes, débats, etc., dans les maisons d'éducation.

Prix du jeu, avec règles, $0.30; franco,$0.38,en s'adressant à M.l'abbé Etienne Blanchard église Saint-Jacques, Montréal. Se procurer aussi à la même adresse : *Dictionnaire du Bon Langage* ($0.50 franco, relié) et 2,000 mots *par l'image* ($0.29 franco). Les trois franco : $1.00.

L'Action Française. — *Freeland et Genest.* — La livraison de novembre de l'*Action francaise* contient un émouvant article (avec portrait) de M. Samuel Genest sur feu le docteur Anthony Freeland. Elle donne en même temps des vers d'Albert Lozeau en l'honneur de Mlle Archambault, un grand article du R. P. Alexis, capucin, sur l'Eglise catholique aux Provinces Maritimes, une piquante lettre de M. Léon Lorrain au Premier Ministre d'Ontario, l'*A travers la Vie courante* de Pierre Homier, le récit de l'incident Archambault, la *Tribune des Lecteurs*, la *Chronique des Revues* et une *Partie documentaire* singulièrement intéressante. Aussi un discours de Mgr Béliveau, et un article de M. Sutherland, inspecteur général des écoles protestantes de Québec, sur la situation faite aux protestantes dans notre province.

La livraison de décembre est publiée à 40 pages, comme transition vers les 48 pages de l'année prochaine.

L'abonnement à l'*Action française* restera d'une piastre par année, bien que le format doive être porté de 32 à 48 pages. Les abonnements doivent être adressés au secrétariat de la *Ligue des Droits du français*, bureau 32, immeuble de la *Sauvegarde.*

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
AU CANADA

SUPPLÉMENT AU NUMÉRO DU PREMIER DÉCEMBRE 1917

COMPTE RENDU

du Congrès de l'enseignement secondaire tenu au Séminaire à Québec (20 et 21 juin 1917).

Le congrès triennal de toutes les maisons classiques affiliées à l'Université Laval s'est tenu cet été à Québec, les 20 et 21 juin dernier.

Si l'on veut accorder le nom de Congrès aux primitives réunions générales des Séminaires-Collèges, l'on devra dire que celui de 1917 a été le *septième congrès* de l'enseignement secondaire au Canada ; en stricte vérité les véritables congrès pédagogiques furent inaugurés en 1914, après l'établissement du Comité permanent ; à ce compte le congrès de cet été serait le *deuxième.*

L'on se souvient des mémorables séances du congrès de 1914 on se rappelle encore la venue parmi nous, précieuse à plus d'un titre, de M. le président et de M. le vice-président de *L'Alliance des Maisons d'éducation chrétienne*, (France), MM. les chanoines Lahargou et Guillemant (1).

L'on n'a pas oublié surtout et les lettres de Nos Seigneurs les évêques de la Province de Québec, lettres pleines d'encouragements et d'éloges pour l'œuvre des maions d'enseignement secondaire, et la présence réconfortante de ceux d'entre eux qui purent asssiter au Congrès.

La réunion de 1917 sans avo r un caractère aussi imposant que celle de 1914 aura, nous le croyons, été non moins fructueuse.

Dans cette assemblée délibérante l'on a discuté les règlements et le programme du baccalauréat et l'on a pu voir dans ce bulletin, numéro d'octobre, que l'article *Nouveaux Règlements* mentionnait les principaux changements adoptés par le Conseil de Messieurs les Supérieurs des Maisons affiliées.

De plus, l'étude pratique des questions pédagogiques a fourni aux congressistes l'occasion toujours utile d'un échange d'idées sur les méthodes d'enseignement et sur les meilleurs moyens à prendre afin de procurer aux élèves une bonne éducation à la fois morale et classique. Du reste tout le monde admet que c'est à la qualité des méthodes et des disciplines bien plutôt qu'à la lettre des programmes ou des règlements que tient la valeur de l'enseignement.

---

(1). Voir dans ce même numéro (décembre 1917) le *Courrier du bulletin.*

Et tous les professeurs, cette année, ont pu constater que c'est vers l'étude plus approfondie des moyens pédagogiques que s'est orienté ce Congrès de 1917.

Les quatre commissions qui se partageaient les travaux se sont donc consacrées surtout à des études de méthodologie.

Nous donnons ici l'horaire et le programme des séances.

HORAIRE

Mercredi 20 juin	Avant-midi	8.00—Messe basse. Allocution par M. 'abbé Lefebvre (Sherbrooke).
		9.00—Séance d'inauguration : organisation des Commissions.
		9.30—Séance de la 1ère Commission.
		11.30—Temps libre.
		12.00—Diner.
	Après-midi	2.30—Séance des 2ième et 3ième Commissions.
		6.00—Bénédiction du T. S. Sacrement.
		6.30—Souper.
		8.00—Première réunion de MM. les Supérieurs.
jeudi 21 juin	Avant-midi	8.00—Messe basse pour les éducateurs défunts.
		9.00—Séance de la 4ième Commiss on. Deuxième réunion de MM. les Supérieurs.
		11.00—Temps libre.
		12.00—Diner.
	Après-m di	2.30—Séance générale : compte-rendus des secrétaires des Commissions. Vœux. Allocution de Mgr le Recteur.
		6.00—Bénédiction du T. S. Sacrement.

N. B. — La premiè e et la quatrième commission siégeront séparément, la deuxième et la troisième s multanément. Dans aucune on ne lira de rapport rédigé d'avance. Le président actif exposera le sujet et proposera la discussion à mesure qu'il en aura soulevé un nouvel aspect. On voudra bien se préparer à cet échange d'idées par une étude approfondie des Schemata qui accompagnent ce programme.

PROGRAMME DES SÉANCES

Président général : Mgr François Pelletier, recteur de l'Université.

Secrétaire général : M. l'abbé Philéas Fillion, secrétaire de l'Université.

COMMISSIONS

(Études de méthodologie)

Première Commission : Les vocations : Comment les cultiver au collège et les conserver pendant les vacances.

Président d'honneur : M. l'abbé O. Gagnon, Supérieur (Sherbrooke).

Président : M. l'abbé Antonio Camirand (Nicolet).

Secrétaire : M. l'abbé Arthur Robert (Québec).

Deuxième Commission : Enseignement de la physique (Formation de l'esprit scientifique par l'enseignement théorique et pratique : problèmes, instruments, manipulations).

Président d'honneur : M. l'abbé Victor Pauzé, Supérieur (L'Assomption).

Président : Mgr Philippe Choquette (Saint-Hyacinthe).

Secrétaire : M. l'abbé Armand Chaussé (Saint-Jean).

Troisième Commission : Enseignement de l'histoire (Procédés à employer : tableaux muraux et synoptiques, manuels, bonne tenue des compositions et revues écrites. — Le professeur : doit-il être un spécialiste ? — Temps à y consacrer chaque semaine).

Président d'honneur : M. le chanoine Auguste Marcoux, Supérieur (Lévis).

Président : M. l'abbé Joseph Gélinas (Trois-Rivières).

Secrétaire : R. Père E. Dumontier, *c. s. c.* (Rigaud).

Quatrième Commission: L'enseignement du français dans les classes de grammaire (Grammaire : manuels, leçons. — Exercices : exercices grammaticaux, exercices de stylistique, lecture expliquée. — Les professeurs : préparation éloignée, préparation prochaine).

Président d'honneur : R. Père J. BURGSTHALER, Supérieur (St-Alexandre d'Ironside).

Président : M. l'abbé L. DIMBERTON, *p. s. s.* (Montréal).

Secrétaire : M. l'abbé LAMARCHE (Joliette).

Voici maintenant établie par diocèses, la liste des maisons représentées au Congrès.

QUÉBEC : *Petit Séminaire de Québec.* Mgr Frs Pelletier, supérieur, Mgr A.-E. Gosselin, M. le chan. J. Gignac, directeur du Gr. Sém., MM. P. Hébert, préfet des Études, C.-N. Gariépy, H. Simard, Philéas Fillion, Camille Roy, Adolphe Garneau, Albert Aubert, Oscar Genest, directeur du Petit Sém., Bruno Pelletier, économe, Cyrille Gagnon, Amédée Ferland, Jos. Paquet, L.-P. Blais, Alphonse Morel, Georges Savard, Oscar Bergeron, Elzéar Latulippe, Jules Lachance, Maurice Laliberté.

Collège de Sainte-Anne de la Pocatière. MM. Georges Pelletier, Joseph Bourque, Wilfrid Lebon, Hector Fillion, Charles Bourque, Emilien Rivard, François Saint-Pierre, Camille Mercier, Onésime Lamonde, Alphonse Fortin, Euloge Pelletier, Alexandre Jean.

Collège de Lévis. M. le chan. Auguste Marcoux, supérieur, MM. Célestin Lemieux, directeur des Sém., L.-J. Lecours, Elias Roy, Eugène Carrier, directeur des élèves, Joseph-O. Roy, préfet des Études, Valère Roy, Edmond Caron, J.-C. Gosselin, Alfred Côté, Eugène Dumas.

MONTRÉAL : *Petit Séminaire de Montréal.* MM. D. Lalanne, directeur, L. Dimberton, D. Lalonde, J. Waddell, E. Roy, E. Bolduc, P. Dupaigne, Wilfrid Labrosse, E. Savignac.

Collège de St-Laurent. RR. PP. E. Hébert, supérieur, P. Vanier, T. Barré, F.-X. Beaulieu.

Collège de L'Assomption. MM. Victor Pauzé, supérieur, E. Hébert, F.-X. Pineault, O. Béliveau, A. Forget, Charles Pilon, E. Beauchamp, E. Therrien.

Petit Séminaire de Ste-Thérèse. MM. Conrad Chaumont, supérieur, P.-Emile Coursol, Alexis Leveillé.

Collège de Saint-Jean. MM. Arthur Papineau, supérieur, J.-Alphonse Gibault, A. Chassé, Eug. Gareau, J.-Em. Charlebois.

Trois-Rivières : *Petit Séminaire des Trois-Rivières.* M. le chan. Louis Chartier, supérieur, M. le chan. A. Moreau, MM. Joseph Jélinas, préfet des Études, A. Caron.

Saint-Germain de Rimouski : *Petit Séminaire de Rimouski* : M. le chan. Ph. Sylvain, supérieur, MM. F. Charron, préfet des Études, Lionel Roy, directeur du Gr. Sém., Chs Charette, directeur du Petit Sém., Alph. Fortin, Flavius D'Anjou, Ernest Myles, G. Dionne, Ph. Bellezile.

Chicoutimi : *Petit Séminaire de Chicoutimi.* Mgr Eug. Lapointe, supérieur, MM. Onésime Larouche, directeur du Gr Sém., Philibert Morel, Joseph Dufour.

Nicolet : *Petit Séminaire de Nicolet.* MM. Zéph. Lahaye, supérieur, J.-A. Camirand, Henri Bernier, Atchie Gill, Alfred Beaudet, Em. Dussault, Z. Garant, A. Descoteaux, Odilon Ducharme.

St-Hyacinthe : *Petit Séminaire de St-Hyacinthe.* M. le chan. F.-Z. Decelles, supérieur, Mgr C.-P. Choquette, MM. P.-A. Lafond, J.-B.-O. Archambault, J.-E.-E. Laferrière, J.-L.-M. Raymond, N. Salvail, M. Roy.

Sherbrooke : *St-Charles Borromée.* MM. A.-O. Gagnon, supérieur, P.-J.-A. Lefebvre, M. Vincent.

Valleyfield : *Collège de Valleyfield.* MM. J.-Edm. Aubin, assistant-supérieur, A. Billette. H. Delâge.

Collège de Bourget, RR. PP. F.-X. Forest, M. Gorman, E. Dumontier, A. Gauthier.

Joliette : *Petit Séminaire de Joliette.* R. P. J. Morin, supérieur, R. P. J.-E. Saucier, préfet des Études, R. P. J.-A. Noiseux, R. P. A. de Grandpré, M. Louis Beaudry, M. L.-P. Lamarche.

Mont-Laurier : *Saint-Joseph de Mont-Laurier* MM. Rodolphe Mercure, G.-O. Côté, Robert-E. Jutras, Harold Monty, Maurice Monty, Napoléon Richard.

École Apostolique de Saint-Alexandre de la Gatineau : R. P. J. Burgsthaler, supérieur, R. P Sundhauser.

Le comité permanent s'était chargé d'aquitter les frais de pension et de logement de tous les professeurs congressistes. Ceux-ci avaient dû huit jours avant le Congrès, retenir leur chambre au Sé-

minaire de Québec où un comité composé des prêtres du Séminaire s'occupa de la réception des visiteurs.

Nous tenons ici à témoigner la reconnaissance de tous les congressistes envers M. l'Économe du Séminaire, M. l'abbé Bruno Pelletier. Avec une amabilité dévouée et une courtoisie parfaite, M. l'Économe s'est prodigué pour rendre à chacun le séjour au vieux Séminaire aussi agréable que possible.

Le mercredi matin, le 20 juin Son Eminence le Cardinal Bégin, archevêque de Québec daignait inaugurer les travaux du Congrès par la célébration du Saint-Sacrifice. Nous donnons ici in extenso la substantielle allocution de M. l'abbé P.-J. Lefebvre.

Imitatores mei estote, sicut et ego Christi.
Soyez mes imitateurs, comme je le suis du Christ.
I Cor., XI, 1.

Éminence,

Mes chers et vénérés confrères,

Il est tout naturel d'entendre Notre-Seigneur nous dire : " Soyez parfaits comme votre Père céleste est parfait ", ou encore : " Soyez saints parce que je suis saint " ; car il est la " voie, la vérité, la vie ". Il est le maître ; il peut nous commander ce qui lui plaît, et nous lui devons obéissance. Il est Dieu.

Mais qu'un homme se lève au milieu de ses semblables et qu'il les avise de l'imiter comme il imite lui-même le Christ ; ce langage, ce semble, est de nature à nous étonner, et nous ne pourrions ni l'accepter ni le comprendre, si celui qui le tient ne se chargeait de l'expliquer. Aussi, saint Paul s'explique en termes bien clairs : " C'est par la grâce de Dieu que je suis ce que je suis ", et " je puis tout en celui qui me fortifie ". L'Apôtre ne craint pas de s'avouer à lui-même ce qu'il est et ce qu'il peut faire, il ne craint pas non plus d'engager les autres à l'imiter, et il a parfaitement raison.

Mes vénérés confrères, ne sommes-nous pas dans les mêmes conditions que l'Apôtre saint Paul ?

Nous avons reçu une mission divine. Le Seigneur nous a chargés de la portion la plus importante de son troupeau. C'est lui qui nous a " choisis, qui nous a placés pour que nous produisions des fruits durables ". Nous représentons, auprès de nos élèves, Dieu lui-même. Dieu nous " donne une mystérieuse et profonde paternité dont nous ne pouvons pas mesurer la force, mais dont nous de-

vons admettre la réalité. Nos élèves sont nos enfants. Alors, nous devons être toujours en mesure de leur dire, plus encore par l'exemple de notre vie que par la force de nos paroles : Soyez nos imitateurs comme nous le sommes du Christ. C'est par la grâce de Dieu que nous sommes vos supérieurs, et cette grâce est notre lumière, notre guide et notre ferme assurance. Faites ce que nous faisons nous-mêmes.

Pour soutenir un langage aussi hardi, nous le comprenons facilement, il faut correspondre à la grâce de notre sublime vocation : il faut être au-dessus de toute faiblesse, fermes dans notre foi, sincères dans notre union à Dieu, fidèles à la direction de l'Église, zélés pour la formation intellectuelle et morale de nos enfants. Il faut réaliser ce que la Sagesse exige de nous : " aller à Dieu avec notre foi, aux nôtres avec notre cœur, et à tous avec notre affabilité ".

Nous sommes la forme du troupeau qui nous est confié, *forma gregis ex animo.* C'est le Christ que nous devons former dans nos élèves. Nous devons leur donner le sens du Christ, selon la belle expression de Pie X ; et pour atteindre ce but, notre enseignement doit être pénétré de l'esprit du Christ. Nous nous écarterions de notre mission, si nous croyions nous acquitter envers nos élèves en leur enseignant uniquement les sciences et les lettres, les païens n'en font pas davantage. Nos élèves ont soif de la vérité en Dieu ; c'est cette science que nous devons leur communiquer avant toute autre et en toute autre, et ainsi, nous donnerons à l'Église et à l'État des hommes capables de les aimer et de les servir ; autrement notre enseignement serait nul et pernicieux.

Nos élèves ont confiance en nous. Ils nous le prouvent par leur piété et leur docilité : l'ordre est l'ornement de nos maisons. Ils gardent, comme un trésor, les principes que nous leur inculquons, ils les appliquent sous nos yeux, et, plus tard, quand ils ont franchi le seuil du sanctuaire où ils ont été outillés pour les luttes de la vie, ils reviennent nous raconter leurs combats, leurs victoires, leurs ennuis, leurs déceptions, leurs faiblesses, même. Ils n'ont aucun secret pour nous ; ils se sentent compris quand ils sont avec nous.

Les parents de ces chers élèves ont confiance en nous. Qui d'entre nous n'a pas entendu une mère lui dire : Je vous confie mon enfant que j'aime comme moi-même. Il est pur comme un ange. Promettez-moi de me le conserver pur tant qu'il sera sous votre direction. Pauvre mère ! elle pleure, il faut bien lui donner une réponse, un peu évasive, j'en conviens, mais elle a droit d'être rassurée au moment où son fils va changer de tutelle. Notre-Seigneur n'a pas agi autrement envers cette autre mère qui le suppliait de placer

dans le ciel ses deux enfants tout près de lui, l'un à sa droite et l'autre à sa gauche.

La société a confiance en nous ; je parle de la société chrétienne. Elle a foi en notre compétence, et, permettez-moi de le dire, elle a foi en notre vertu.

Elle sait qu'en notre qualité de prêtres éducateurs, nous sommes la lumière du monde, les dépositaires de l'Évangile, le sel de la terre, des sentinelles vigilantes, des docteurs, des juges et des pères aux entrailles de mères. Elle sait que nous ne travaillons pas pour un misérable gain, que " notre royaume n'est pas de ce monde ". Elle a vu, dans notre pays, surgir les séminaires et les collèges sous l'action énergique et bienfaisante des Laval, des Plessis, des Racine, des Girouard, des Ducharme, des Painchaud et d'autres dont les noms ne sont pas encore du domaine de l'histoire. Ces séminaires et ces collèges, elle les a vus se maintenir et se développer, grâce à la générosité de leurs pieux fondateurs et au dévouement de leurs directeurs. Elle a vu sortir de ces séminaires, ces pléïades de prêtres et de religieux qui ont si efficacement servi la cause de l'Église, soit dans les rangs du simple clergé, soit dans l'épiscopat, soit surtout sous la pourpre cardinalice. Elle a vu sortir de ces collèges, nos hommes d'état : gouverneurs, ministres, députés, juges, surintendants de l'Instruction publique ; tous illustres par leur science et leur vertu, qui ont jeté sur elle un si vif éclat, et qui ont servi avec le plus pur désintéressement le pays dont ils ont été l'honneur et la gloire. En présence de ces réalités, la société n'hésite pas de se confier à notre direction dans les matières toujours si délicates de l'instruction et de l'éducation de la jeunesse.

A nous, chers et vénérés confrères, d'être partout et toujours dignes de toute cette confiance que l'on repose en nous. Nous sommes des " hommes de Dieu ", ayons toujours le courage d'en convenir, nous attirerons ainsi sur nous et sur notre ministère les bénédictions du ciel.

Puis le Recteur de l'Université, Monseigneur François Pelletier souhaitant la bienvenue à MM. les Supérieurs et professeurs des collèges rappela à son tour l'importance qu'il y avait pour les professeurs-congressistes de bien mettre dans leurs délibérations cette conception chrétienne et sacerdotale nécessaire au ministère de l'éducation.

A neuf heures du matin s'ouvrit la séance d'inauguration ; l'on procéda sans retard à l'organisation des commissions, car une demi-heure plus tard commençait à fonctionner l'intéressante commission dite des vocations.

Nous allons donner maintenant le rapports de MM. les secrétaires des quatre commissions, mais que l'on nous permette de rappeler avant, que le jeudi matin, le 21 juin, une messe fut dite pour le repos de l'âme des éducateurs défunts.

Dans l'après-midi avait lieu la séance générale avec lecture des comptes rendus des secrétaires des commissions. Une dernière allocution de Mgr le le Recteur clôturait les travaux du Congrès de 1917, mais c'est au pied de l'autel que l'on devait se séparer, le soir, après la bénédiction solennelle du T. S. Sacrement, en se donnant rendez-vous pour la prochaine réunion triennale.

Nous terminons ce simple rapport par les lignes suivantes empruntées à M. le Secrétaire de l'*Alliance*, M. A. Mouchard, lignes que nous adaptons à notre Congrès : *L'heure vint enfin de la séparation ; mais dispersés maintenant aux quatre coins du pays, les congressistes restent toujours unis dans le même dévouement tout surnaturel à l'œuvre capitale de l'éducation chrétienne de la jeunsse.*

PREMIÈRE COMMISSION

LES VOCATIONS

Voici le rapport de la première commission du congrès. La question soumise à l'étude des membres : les vocations, M. le président d'honneur, M. l'abbé O. Gagnon, supérieur du Séminaire de Sherbrooke, en a fait voir l'extrême importance dans les quelques mots adressés aux congressistes dès le début de la séance. Avec le texte bien connu du livre de l'Exode (II, 9) : " Prenez cet enfant et élevez-le pour moi et je vous récompenserai ", M. le Supérieur a prouvé que l'œuvre des vocations s'impose plus que jamais à notre attention. Car nous devons nous choisir des successeurs. La rareté des sujets s'accentue de jour en jour, et à l'appui de cette affirmation il rapporte quelques faits qui montrent toute la gravité du problème.

Après quelques mots de remerciements à M. le président d'honneur, M. l'abbé A. Camirand, préfet des études au Séminaire de Nicolet, président actif de la première Commission, dit brièvement aux congressistes la manière dont sera exposée la question des vocations. Pas de considérations théoriques, pas de démonstrations éloquentes, mais simplement une conversation, quelques échanges de vue marqués au coin de la liberté la plus franche et d'un sans gêne de bon aloi.

Aussi bien, joignant l'exemple au précepte, M. Camirand, avec beaucoup d'aisance et d'à propos, commence par énoncer

Les raisons que nous avons, nous prêtres, de nous consacrer aux œuvres de vocations.

1) *Première raison.* Nous sommes les auxiliaires de Dieu : *Dei adjutores sumus.* Son œvre doit se faire ici-bas ; et pour cela il faut des prêtres.

2) *Deuxième raison* : L'œuvre des vocations est opportune, voire nécessaire. Et pour démontrer cette nécessité, M. le président apporte des statistiques, entre autres, celles de l'*Annuaire Pontifical*, année 1913, lesquelles sembleraient conclure au recul *relatif* du catholicisme dans le monde.

A propos de ces chiffres qui marquent le nombre des catholiques et des héritiques sur les cartes de recensement, le R. P. Sundhauser, professeur à l'École Apostolique, de Saint-Alexandre-de-la-Gatineau, fait remarquer avec raison que pour être classé protestant, il suffit d'une simple inscription. Pour devenir enfant de l'Église Romaine, au contraire, il est besoin d'une longue préparation. Cela permet d'expliquer la supériorité numérique, mais seulement apparente, du protestantisme sur le catholicisme. Et M. l'abbé Gélinas, professeur de Rhétorique au Séminaire des Trois-Rivières, d'ajouter qu'un grand nombre d'incroyants sont rangés parmi les protestants.

3) *Une troisième raison* de nous occuper de l'œuvre des vocations, c'est l'*adveniat regnum tuum*, c'est le règne social de Jésus-Christ. Ce règne, pour l'établir définitivement, il faut des prêtres de plus en plus nombreux.

4) *Une quatrième raison*, celle-là plus particulière à notre pays, c'est la pénurie des ministres de l'Évangile dans laquelle se trouvent quelques diocèses de la province de Québec, et plus spécialement, certains diocèses de l'Ouest canadien. M. l'abbé Camirand cite des passages d'un article publié dans le *Patriote de l'Ouest*, octobre 1916, qu'il trouve un peu exagéré — où il est parlé de l'obligation qu'a la province française du Québec, comme la vieille France, d'envoyer des missionnaires dans les plaines de l'Ouest.

Et ces missionnaires, si nombreux soient-ils, ne nuiront en rien aux vocations séculières. C'est ce que fait bien voir le R. P. Burgsthaler, supérieur de l'École Apostolique, de Saint-Alexandre-de-la-Gatineau, Ironside, par l'exemple de l'Alsace qui compte 30 évêques en mission, et un grand nombre de missionnaires, et où le recrutement du clergé séculier marche admirablement. C'est d'ailleurs l'opinion de tous les membres de l'Épiscopat.

Et M. le président de renchérir en rapportant cette phrase d'un

curé français : " le départ d'un jeune homme pour les missions vaut plusieurs grandes retraites que je ferais prêcher."

5) *Une cinquième raison*, c'est le vide fait dans les rangs du clergé séculier par la guerre.

Après M. le chanoine Sylvain, supérieur du Séminaire de Rimouski, leuuel donna le nombre de prêtres émigrés de son diocèse, M. l'abbé Dimberton, professeur au Collège de Montréal, nous parla des besoins pressants où se trouvent actuellement plusieurs colons du diocèse d'Haileybury.

Il faut donc, pour toutes les raisons ci-dessus mentionnées, travailler à multiplier le nombre des vocations.

Mais quels moyens prendre ?

Les futurs prêtres, on peut les considérer dans deux états différents : soit pendant l'année scolaire, dans nos *maisons d'éducation*, soit *pendant les vacances*.

Durant l'année scolaire, les moyens se ramènent à trois : 1) créer un milieu favorable ; 2) connaître les intentions des nouveaux ; 3) développer l'esprit apostolique chez l'élève.

1) *Créer un milieu favorable*, c'est-à-dire un milieu où règne une piété intense, une ambiance apostolique, bref, un milieu capable on ne peut plus de faire naître, de développer, d'augmenter l'amour de Notre-Seigneur et des âmes.

Ce *milieu favorable*, trois facteurs principaux concourent à le créer : *a*) les *surveillants*, *b*) les *professeurs* et *c*) les *confesseurs*.

Mais avant d'énoncer le rôle spécial de chacun, quelques congressistes insistent sur la nécessité de développer chez nos élèves l'esprit de sacrifice et de dévouement. Ainsi, selon M. le Supérieur d'Ironside, il n'y a rien de comparable, pour arriver à ce but, aux conférences données dans les collèges par les missionnaires et les curés de passage. C'est ce que l'on fait dans les séminaires et les collèges de l'Alsace. M. l'abbé Dimberton abonde en son sens, et déclare que plusieurs se sont décidés d'entrer chez les Pères Blancs après avoir entendu quelques-uns de ces religieux parler de leurs missions. Et dans nos collèges, continue M. le professeur de Montréal, on devrait se servir de ce qu'il appelle *moyen négatif* afin de préserver nos jeunes gens qui se destinent à l'état ecclésiastique ou religieux. Ce moyen consisterait à éliminer petit à petit les élèves chez qui l'esprit mondain constitue un danger pour les autres.

Nos maisons d'éducation, répond M. le président, sont des collèges mixtes, et si nous commençons par renvoyer ceux qui n'ont pas la vocation ecclésiastique, ou semblent être une pierre d'achoppement, parce qu'ils aiment trop le monde, où nous arrêterons-nous ? Il y a là une difficulté assez sérieuse.

M. l'abbé Gélinas croit que c'est dans la famille surtout que doit s'exercer la bonne influence du prêtre en vue de la vocation ecclésiastique de nos étudiants. C'est dans les foyers où l'esprit de sacrifice est le plus pratiqué que germent les vocations nombreuses et sérieuses. Que les parents accomplissent généreusement tous leurs devoirs et les sanctuaires seront repeuplés.

Toute la question, d'après M. le chanoine Gignac, directeur du Grand Séminaire de Québec, se ramène aux trois points suivants : *a*) Comment et où trouver les enfants chez qui il y a les qualités requises à l'état ecclésiastique ; *b*) Ces enfants, une fois trouvés, comment les faire sortir de leur milieu et pourvoir à leur éducation ; *c*) Quel sera le milieu où se fera cette éducation.

M. l'abbé Dupaigne, professeur au collège de Montréal, appelle l'attention des congressistes sur la nécessité de l'*esprit apostolique*. Cet esprit, les éducateurs doivent tâcher de le faire acquérir par *tous* les élèves sans exception. Et pendant les vacances, Messieurs les curés devraient autant que possible faire participer les collégiens de leurs paroisses aux œuvres de zèle, ce serait là un bon moyen de leur faire aimer l'apostolat.

Revenons maintenant aux rôles du *surveillant*, du *professeur* et du *confesseur*.

1) *Le surveillant.*(1) C'est une fonction délicate, qui demande du tact et de " l'œil ", pour parler comme l'un des congressistes. Les conversations des élèves, voilà ce qui doit faire l'objet spécial du talent d'observation de messieurs les régents. Pour arriver à ce but, dit M. l'abbé Alfred Côté, du collège de Lévis, il ne faut pas que les rôles soient intervertis, c'est-à-dire que les élèves deviennent les surveillants et les maîtres les *surveillés* ; et, afin d'éviter semblable *révolution*, il serait à souhaiter que les régents se mêlassent davantage aux jeux et aux conversations de leurs pupilles, en un mot, pour parler comme M. le Professeur, le bon ordre demande qu'il y ait " confusion ", ou fusion de ces deux éléments qui, — vous voudrez bien excuser la comparaison, car le rapporteur est un ancien professeur de philosophie — un peu comme la *matière* et la *forme*, s'exigent et se complètent.

M. le chanoine Marcoux, supérieur du Collège de Lévis, est persuadé que le surveillant doit bien rester dans ses attributions, et ne pas faire de zèle intempestif.

2) *Le professeur.* Il sera toujours facile au professeur d'instruction religieuse, surtout lorsqu'il parlera du sacrement de l'ordre, de faire voir les grandeurs et les beautés du sacerdoce.

---

(1) Notre bulletin publiera prochainement un article sur *le rôle du surveillant*.

Quelle que soit la matière enseignée, reprend M. l'abbé Gélinas, le professeur doit être avant tout un *prêtre*. C'est là l'unique moyen, le plus important. Et M. le professeur des Trois-Rivières recommande aux confrères la lecture du beau et bon livre : " L'âme de tout apostolat ", par Dom Chautard. Et, par manière d'illustration, M. Gélinas rapporte quelques exemples typiques.

On ne saurait trop insister sur ce point, continue M. le chanoine Marcoux. Soyons des prêtres fervents, et le reste nous sera donné par surcroît. Pas de longs discours, pas trop de *prêches*, mais de bons exemples, toujours de bons exemples, voilà la plus éloquente des prédications.

Et M. le président corrobore les dires des deux congressistes, et comme conclusions de leurs gloses si pratiques il demande de faire circuler parmi les élèves des livres comme les suivants : " Le livre du petit Séminariste ", par l'auteur des Paillettes d'or ; les vies de saint Louis de Gonzague, de saint Stanislas de Kostka et de saint François Xavier, " La meilleure part ", " Suivez-moi ", opuscules de la maison de la Bonne Presse.

A la sugggestion faite par M. l'abbé Gélinas que, dans les distributions de prix, l'on donne davantage aux écoliers des livres de nature à accroître leur piété, M. l'abbé Camirand répond qu'au Séminaire de Nicolet, depuis de longues années, les élèves reçoivent en récompense des vies de saints appropriées à leur âge et à leurs besoins.

3) *Le confesseur*. Au dire de M. le président, le confesseur doit d'abord demander à ses pénitents quelles sont leurs intentions. Répondent-ils qu'ils veulent se faire prêtres, alors il devra entretenir, seconder, développer ce désir. Au contraire, ont-ils du goût pour le monde, dans ce cas, le confesseur leur recommandera d'être bons, de se conserver purs, afin qu'il n'y ait pas d'obstacle à embrasser l'état ecclésiastique ou religieux, si plus tard, la volonté de Dieu se manifestait en ce sens.

Et ce désir de devenir prêtres, les enfants souvent ou quelque fois le perdent parce qu'ils ont été scandalisés par la conduite de quelques surveillants ou de certains professeurs, affirme M. le chanoine Marcoux.

Il ne faudrait pas exagérer, répond M. l'abbé Gariépy, professeur de théologie morale au Grand Séminaire de Québec, quand il s'agit de faire le partage entre les causes qui de près ou de loin ont pu contribuer à la perte d'une vocation ecclésiastique ou religieuse. Et M. le professeur, à l'appui de son avancé, déclare qu'il a connu de nouveaux ordonnés qui lui ont avoué franchement leur crainte de ne pouvoir pas persévérer comme ils le désiraient, à cause des

faits et gestes de quelques prêtres ou séminaristes de leurs connaissances. Ces jeunes prêtres n'avaient donc pas perdu leur vocation pour cela.

Maintenant le confesseur doit-il s'ingénier à accroître chez l'enfant le désir de devenir prêtre. Oui et non, dit M. l'abbé Gariépy. Il devrait plutôt développer, chez l'écolier, le chrétien. Car après tout, avant de devenir prêtre, il faut être bon chrétien, et la grâce de Dieu fera le reste. En effet, si le confesseur s'efforce de cultiver outre mesure chez son pénitent, le goût de la prêtrise, le danger est que, en même temps, existent chez lui des tendances quasi opposées ; et une fois prêtre, la ferveur disparaissant, et avec elle le goût d'autrefois, alors ce sont les mauvaises inclinations non corrigées qui reprendront le dessus. Et l'on devine facilement les tristes conséquences. M. le professeur termine ses remarques en faisant voir combien est grande l'influence du curé dans l'histoire des vocations.

M. le président approuve les justes réflexions de M. l'abbé Gariépy, et poursuit son exposé en appuyant sur ce fait que le confesseur ne se doit pas borner à donner l'absolution, avec, comme préambule, une quelconque exhortation. Aussi bien, devra-t-il faire son possible pour diagnostiquer certains défauts, comme, par exemple, les amitiés par trop sensibles.

Il y a là un point délicat, d'après M. l'abbé Gélinas. Certains cas, parfois, ressortissent exclusivement au Directeur des élèves. Le R. P. Barré, professeur au collège Saint-Laurent, parle de quelques signes conventionnels qui lui rendent de très grands services pour constater les progrès de ses dirigés.

M. l'abbé Gariépy croit qu'il est préférable que le confesseur soit lui-même le directeur. Quant à la direction, elle doit se faire autant que possible au confessionnal ; c'est un bon moyen d'éviter les invonvénients nécessairement occasionnés par les courses aux chambres des professeurs.

A part la *création d'un milieu favorable*, il y a encore, pour faire naître les vocations, la *connaissance des intentions* des nouveaux, et ensuite le *développement de l'esprit apostolique* chez les élèves. Ces deux derniers moyens, MM. les congressistes en ont suffisamment parlé lorsqu'il s'est agi du *milieu favorable* et du *rôle du confesseur*.

Pour ce qui regarde les cercles et les sociétés, vu l'heure avancée, on n'insiste pas. Au demeurant, comme l'avoue bien M. le président, sur ce sujet tout a été dit.

L'influence du prêtre, personne ne la conteste. M. l'abbé Camirand conseille surtout aux prêtres éducateurs la prière et la pénitence.

Une deuxième situation où l'on peut considérer nos futurs prêtres, c'est *pendant les vacances.*

Ici, M. le président recommande la correspondance des pénitents avec leur confesseur.

M. l'abbé Célestin Lemieux, directeur des séminaristes au Collège de Lévis, demande l'opinion des congressistes sur la méthode qui consiste à donner aux enfants avant leur départ des cartes sur lesquelles ils inscrivent le nombre de communions qu'ils ont promis de faire.

M. le président déclare que cette méthode est suivie dans plusieurs collèges. Et à la question posée, à savoir si cette façon de procéder exclute la correspondance entre le confesseur et son dirigé, M. Lemieux répond que loin de s'opposer, ces deux manières s'harmonisent et se complètent. Cependant, il voit un inconvénient. . . si le confesseur voyage beaucoup !

L'inconvénient, il n'y en a pas, reprend M. l'abbé Cyrille Gagnon, professeur de théologie dogmatique au Grand Séminaire de Québec, car le confesseur n'a que la peine de faire suivre ses lettres. M. Gagnon fait connaître le mode employé chez les RR. PP. du Saint-Sacrement dans leurs juvénats. Avant de partir pour les vacances, les enfants reçoivent une carte sur laquelle ils marquent le nombre de communions qu'ils feront librement. Ils ne s'engagent à rien. Et cette façon, d'après M. le professeur, semble favoriser davantage les communions fréquentes et ferventes.

M. l'abbé Gélinas voit un sérieux danger dans ces procédés. Pour lui, ils sont un peu de nature à fausser la vraie piété. Et l'auditoire de rire à gorge déployée lorsqu'il lui raconte cette riposte d'un curé de New-York à Dom Chautard surpris et édifié du grand nombre de communions dans sa paroisse un bon dimanche : ' Mon père, nous sommes dans un pays de *bluff* ! "

Le *bluff* peut être permis dans la dévotion, répond M. Lemieux. . . Sans doute, il y aura toujours des inconvénients, mais, ce semble, les avantages l'emportent de beaucoup.

M. le président insiste à nouveau sur le rôle du curé pendant les vacances.

M. l'abbé Dimberton ajoute qu'à la piété recommandée à nos élèves durant cette période si pleine de dangers, il faut joindre le travail et la prudence.

M. l'abbé Gariépy demande aux congressistes la solution du cas suivant.

Doit-on encourager à entrer au Grand Séminaire, un élève bon, qui a toujours eu le désir de se faire prêtre, lequel cependant n'a

jamais donné la mesure de son talent, manque de sincérité, a une tendance pour les amitiés particulières, bref, n'a jamais fait d'efforts pour se corriger de ses défauts.

M. l'abbé Gélinas répond qu'il a lu quelque part dans une sérieuse revue italienne qu'il ne fallait pas compter sur le Grand Séminaire pour se corriger de ses défauts.

M. l'abbé Dimberton croit qu'il ne faudrait pas l'admettre, à moins que cet élève donne des preuves sérieuses d'une grande générosité.

Soyons impitoyables, répond à son tour M. l'abbé Cyrille Gagnon, surtout si le candidat manque de jugement d'une façon notoire.

M. l'abbé Dupaigne met comme une condition *sine qua non* l'esprit de sacrifice. Et il cite l'ensemple d'un curé qui obtenait d'enfants très jeunes des sacrifices quotidiens et en très grand nombre. C'est là la *pierre de touche.* En fait d'esprit de sacrifice, pas de *bluff* possible !

Enfin, comme corollaire de cette longue et intéressante discussion, M. le président propose que, pour nous conformer aux désirs de Pie X, des associations de laïques et de prêtres soient instituées, en vue de travailler plus efficacement au recrutement du clergé. Ces groupements sont encouragés par les SS. PP. qui leur accordent de nombreuses et précieuses indulgences. Décret de Pie X, *A. S. Sedis,* 9 juin 1913.

C'est le vœu auquel se rallient unanimement tous les congressistes.

Arthur Robert, ptre,
(*Université Laval*)

———

DEUXIÈME COMMISSION

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHYSIQUE

Comment former l'esprit scientifique des élèves par cet enseignement et est-il opportun de donner des problèmes à résoudre ? tel est l'objet d'étude proposé à la 2e Commission.

La question ainsi posée part de cette admission que l'enseignement de la physique est formateur et qu'il faut lui donner toute sa valeur éducative.

Mais pour atteindre cette fin faut-il en limiter l'enseignement à la dernière année du cours ou ne conviendrait-il pas que l'on en donnât un avant-goût et des notions dans quelqu'une des classes de. lettres, non pas sous forme scientifique, avec professeur spécial et classe à part, mais dans la classe de grammaire surtout, par le professeur principal et sous forme de leçons de choses, d'explication de vocabulaire, et par manière de repos.

L'idée devait revenir en fin de séance proposée par Mgr Choquette, président de la commission et, alors, rencontrer chez plusieurs un accueil très favorable ; mais, pour le moment, elle est écartée.

La discussion portera sur l'enseignement dans les classes de Philosophie. Qu'est-ce donc que l'enseignement élémentaire de la physique ? L'on fait observer ici que cet enseignement doit rester élémentaire de toute nécessité. Mais pour le jeune homme de 20 ans, il ne le sera pas de la même manière que pour un enfant de 12 ans. Autant il doit se borner à des constatations concrètes pour celui-ci, avec le secours de la mémoire principalement, autant il paraît difficile de ne pas admettre le raisonnement surtout, l'œuvre de jugement, l'enchaînement logique pour celui-là.

Et cet enchaînement logique ! suffit-il que le professeur soit libre d'en faire le fil conducteur dans son enseignement ou ne vaut-il pas mieux en donner la forte empreinte au programme lui-même ?

Les uns croient préférable de s'en tenir au programme tel qu'il est actuellement, disant qu'on doit le suivre en vue de l'examen, que l'on trouve commode d'avoir ainsi les questions délimitées jusque dans les détails ; on n'a alors qu'à le suivre comme pas à pas.

D'autres pensent qu'un programme doit être élastique, directeur de l'enseignement, qu'il doit être général et non pas spécifique, que le programme ne doit pas être un questionnaire d'examen, déterminant la portion du sujet que l'on peut demander ; et qu'alors notre programme n'a pas ces dernières qualités. Il ressemble trop

à une nomenclature, à un catalogue, nous avons trop l'air, à cause de lui, de faire de l'enseignement de dictionnaire. Il révèle trop la préoccupation de l'examen et il n'a pas assez le reflet d'un enseignement méthodique.

Il faudrait donc, d'après eux, lier davantage les diverses parties dans le programme de physique et surtout mettre un lien plus rigoureux entre les questions de chacune de ces parties, afin de répondre davantage au but, que l'on se propose, de formation intellectuelle.

En définitive, les tenants de la dernière opinion voient là cette question qui revient toujours de la part de la mémoire et de celle de l'intelligence dans nos épreuves du baccalauréat. La mémoire, disent-ils, règne en reine au programme actuel, elle prend le pas sur le jugement quand elle ne doit être qu'auxiliaire du jugement, auxiliaire nécessaire sans doute, mais auxiliaire tout de même.

Ici, la discussion fut passablement mêlée et après quelques tentatives de solution, il est proposé, secondé et accepté que l'étude du programme par un Comité fasse l'objet d'un vœu à l'Assemblée de MM. les Supérieurs.

Plusieurs des membres de la commission ont parlé de la liberté d'enseigner d'après un manuel en accord avec les aspirations du professeur, et il faut admirer le désintéressement de M. l'abbé H. Simard qui a tenu à réaffirmer à plusieurs reprises cette liberté ; quant à garantir l'exercice de cette liberté au moment des corrections, plusieurs ne se refusent pas à voir qu'il y a là des dangers à éviter et des lacunes, mais il leur semble difficile d'indiquer des moyens et il est évident que chacun craint d'innover.

Puis l'on revient sur le rôle capital de l'intelligence et l'on se demande quels seraient les avantages d'introduire des problèmes à la suite des questions de cours. Beaucoup d'idées intéressantes furent exprimées. Il en est qui redoutent les problèmes, soit en eux-mêmes, soit dans leur rapport avec les questions de physique. D'autres les acceptent sans conditions. D'autres enfin voudraient faire une distinction entre applications numériques et problèmes.

La Commission finit par en admettre le principe, s'en remettant au comité d'étude ci-dessus mentionné pour fixer la forme et l'étendue qu'ils doivent avoir.

Tous les points proposés ayant été discutés, pour finir cette séance passablement longue et assez... vivante, M. le Président fait quelques suggestions pleine d'intérêt sur quelques questions complémentaires en Physique, et la réunion se disperse après la lecture des vœux propres à cette commission.

Armand Chaussé ptre,
(*Saint-Jean*)

TROISIÈME COMMISSION

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Sous la présidence d'honneur de Monsieur le chanoine Auguste Marcoux, supérieur du collège de Lévis, et la présidence active de Monsieur l'abbé Joseph Gélinas, préfet des études au séminaire des Trois-Rivières, la troisième Commission du Congrès de l'enseignement secondaire a mis à l'étude la question, si importante au temps où nous vivons, de l'enseignement de l'histoire.

* * *

Facteur puissant pour la formation intellectuelle et morale du jeune homme, les études historiques fournissent encore un appoint considérable à la religion et au patriotisme. Vérité hors de tout conteste dont le sens n'échappe à personne, mais qui suppose toutefois réalisées un certain nombre de conditions de toute première nécessité.

Quelles sont-elles, ces conditions ? Monsieur l'abbé Camille Roy repond le premier en faisant observer que l'enseignement de l'histoire ne doit pas être un enseignement neutre, mais pénétré du sens religieux. " Le professeur d'histoire, dit-il, devrait prendre occasion de tout pour tirer des conclusions morales et catholiques propres à nourrir l'âme de l'enfant et à asseoir dans son esprit des convictions religieuses solides."

Beaucoup de nos élèves — et c'est regrettable — leurs années d'études terminées, ne pensent pas comme ils devraient penser au sujet des évènements où est intéressée l'Église, Qu'est-ce à dire ? L'Église, aux yeux du jeune étudiant, perdrait-elle de son prestige et de son autorité partout où elle mêle quelque chose de sa vie à la vie politique et sociale des peuples ? Tout au contraire. Et c'est une partie de la tâche du maître que d'expliquer à ses élèves le rôle de l'Église dans l'histoire des nations comme de bien définir son action ou de marquer nettement son attitude en face des évènements.

Par ailleurs, ce maître ne saurait être le premier venu. On aimera à trouver chez lui le zèle et le dévouement qu'on a accoutumé d'apporter aux causes que l'on aime et que l'on veut faire aimer. On se le représentera volontiers vivant d'une vie toute surnaturelle et pénétré de la piété sacerdotale la plus intense. Enfin on aura

peine à le concevoir manquant des qualités requises pour faire de ses élèves des *catholiques* et des *patriotes* maintenant, et demain et toujours.

Le Maitre. — On a tracé un portrait idéal du professeur d'histoire quand on a dit qu'il devait avoir de la méthode et de l'équité dans l'esprit, de la générosité dans le cœur. La réalisation de cet idéal suppose que le maître est parfaitement convaincu de la grandeur de son rôle et qu'il est un passionné de la science qu'il a mission de communiquer. " Il faut, pour ainsi dire, qu'il ne voie que cela dans le monde ", disait Monsieur l'abbé Gélinas ; " alors seulement il aimera sa matière, alors seulement il la dominera, alors seulement il découvrira ces aperçus jusque-là inconnus, ces procédés nouveaux, ces méthodes qui à la fois facilitent le jeu de l'intelligence et reposent la mémoire. Peut-être même arrivera-t-il, un jour, que l'élève, doué de talents plus qu'ordinaires, dépassera, en une certaine mesure, le maître lui-même dont les facultés intellectuelles commenceront d'être émoussées par l'âge et le travail. " Cette passion, a-t-on besoin de le dire, doit être à base de surnaturel ; sans quoi, le maître qui l'aurait au cœur serait vite blasé.

Monsieur l'abbé C. Roy se demande alors : le professeur d'histoire doit-il être un spécialiste ? Il s'explique. Doit-il y avoir un professeur spécial dont l'enseignement atteindrait les élèves de toutes les classes ; ou bien, le professeur principal doit-il joindre à l'enseignement de ses matières celui de l'histoire ?

La Commission est d'accord sur l'inopportunité de multiplier les maîtres chargés de l'enseignement de l'histoire dans les classes inférieures. Elle ne s'oppose pas à l'idée d'un spécialiste dans les classes plus avancées ; mais elle ne délimite pas quelle sont ces classes où le changement de méthode pourrait offrir quelque avantage.

La solution de la question paraît être subordonnée aux différences de conditions dans lesquelles nos collèges classiques se trouvent placés, à la distribution des heures du programme des études, à la besogne individuelle des professeurs titulaires ou secondaires. Quelquefois, le chargé des cours de littérature s'accommodera très bien de l'enseignement de l'histoire nationale ; il en prendra occasion pour mettre de l'intérêt, du nerf, de la vie dans la narration ou le discours ; il croira même éviter les pertes de temps et les redites. Quelquefois aussi, cet amalgame pourra ne réaliser ni le profit intellectuel ni l'économie de temps.

Pour ce qui est de l'histoire du Canada, on a suggéré l'idée d'en échelonner l'enseignement tout le long du cours : moyen de faire

passer, de distiller le patriotisme, goutte à goutte, dans les veines de nos jeunes gens. Au passage, on a signalé une méthode. Elle consiste à reconstituer, sous forme de discussions parlementaires ou de tableaux historiques, selon le cas, les scènes d'autrefois. Cette expérience a produit en certain collège des résultats appréciables. Ne pourrait-elle pas être tentée ailleurs ?

* * *

La préparation du Cours. — Ce travail préliminaire n'est pas facultatif. Il est primordial, essentiel. Il s'impose à tous les professeurs. La lecture du manuel, la dictée d'un cours ne sauraient y suppléer. Le manuel, tout de même, sert de base, de matière première. Et, dès lors, la question se pose : Avons-nous un manuel convenable, satisfaisant ? Celui ou ceux dont nous faisons usage sont-ils complets et conformes à nos programmes ? sont-ils, au contraire, trop développés ?

En premier lieu, parlons de *notre histoire* à nous. Ainsi, on voudrait à l'*Histoire du Canada* par les Frères des Écoles Chrétiennes, cours supérieur, plus de philosophie, plus de lien logique unissant les faits entre eux, plus d'ordre et de classification. " Les évènements d'importance capitale, a-t-on fait remarquer, sont comme noyés sous un déluge de faits relativement insignifiants, pour le moins très accessoires et dont le principal mérite est de charger, en la fatiguant, la mémoire des élèves. D'utilité incontestable au point de vue de la documentation, il est tout désigné comme livre de références à l'usage du maître à qui restera le soin d'émonder, d'élaguer."

Laverdière a ses défauts, Bourgeois de même, et Toussaint et Gauthier et les autres. Pas un auteur de manuel jusqu'ici semble avoir fait le récit de notre vie nationale en soumettant les évènements secondaires aux idées générales qui les doivent dominer Ecrits dans un esprit primaire, ces manuels se bornent trop à la succession des faits.

Monsieur l'abbé Charron, préfet des Études au séminaire de Rimouski, semble, un instant, diverger d'opinion pour abonder bientôt dans le sens de l'assemblée. Il déclare l'importance qu'il y a à insister sur les détails dans l'étude des faits historiques et le souci que les élèves doivent apporter à s'en pénétrer. " Quantité de faits, dit-il, paraissent, de prime abord, négligeables dont les conséquences ont été et sont encore considérables, chez nous. A preuve, le geste de Lafontaine à la Chambre en 1841, en faveur du respect de notre

langue. " L'étude détaillée de l'histoire du Canada s'impose ; autrement, elle gardera l'importance d'un appendice à l'histoire universelle. Encore faudra-t-il faire un départ intelligent de ce qui est principal et de ce qui est que complémentaire, conclut-on.

Le Père Alphonse de Grandpré, c. s. v., du séminaire de Joliette, signale une autre lacune et expose un besoin véritable en faisant remarquer l'absence d'histoire générale canadienne suffisante, à l'aide de laquelle l'élève — et aussi le professeur — retracerait vraisemblablement la vie d'autrefois. Bien peu de choses, dans nos manuels, rappelle les mœurs, les usages, les coutumes générales ou locales des premiers habitants de la colonie. Des études ou des récits de ce genre remplaceraient avantageusement la fadeur et la sécceresse d'une nomenclature abusive.

Monsieur l'abbé Fortin, professeur d'histoire au séminaire de Rimouski, attire, à son tour, l'attention de tous sur ce fait que la partie de l'histoire qui traite de la domination anglaise laisse davantage à désirer. " Il manque les neuf-dizièmes de ce qu'il faut pour fournir un enseignement convenable. Les notions fondamentales de la constitution anglaise et du droit civique, indispensables à l'intelligence de la matière, font totalement défaut. "

Et voilà pour les manuels d'enseignement secondaire.

Le distingué professeur de Rhétorique, au séminaire de Québec, M. l'abbé C. Roy, recommande à la Commission, pour le cours primaire, l'histoire du Canada par C. S. Viator. Il en résume en deux mots la valeur en en faisant remarquer " l'ordre, la précision, la mise au point. Simple est son procédé : leçons brèves pour être apprises de mémoire, récits plus substantiels pouvant servir de thèmes aux compositions historiques, enfin choix de lectures appropriées, et, en appendice, lexique des mots moins usités ou dont le sens pourrait échapper à l'intelligence des jeunes. "

***

Pour l'un ou pour l'autre cours, primaire ou secondaire, doit-on faire de l'histoire nationale, le pivot, le centre de l'histoire universelle ? " La chose serait peut-être difficile, vu que l'histoire du Canada n'est pas en réalité un centre de politique internationale, n'a pas toujours de réel prolongement dans l'histoire universelle. " Monsieur l'abbé C. Roy qui a fait cette réflexion, propose, en retour, que le professeur s'applique aussi souvent qu'il est possible à rattacher les évènements de notre histoire à tel ou tel évènement de l'histoire européenne auquel il peut être lié. Il est évident que très

souvent notre histoire n'est qu'un prolongement de celle de France ou d'Angleterre.

***

Une autre question se pose. Doit-on donner plus de soin à la domination anglaise ? Doit-on, au contraire, donner plus de temps à l'étude de la domination française ?

L'enfant à besoin de connaître ce qui est aujourd'hui, les choses dont il doit vivre, leurs conditions présentes, les institutions actuelles, quel prix les libertés et le bien-être relatif dont il jouit ont coûté. Et c'est surtout la connaissance de l'histoire sous la domination anglaise qui lui fournira une réponse à tous ces problèmes. On n'a peut-être pas assez étudié cette partie de notre histoire. Mais, d'autre part, il est certain que nous n'avons pas été jusqu'à l'excès, tant s'en faut, dans l'étude de la domination française. " Le mieux pour nous, observe Monsieur l'abbé Dimberton, p. s. s., serait d'apprendre l'histoire tout entière, avec un égal souci, un amour égal, en fonction de l'avenir, sûrs de puiser, dans l'étude de la domination anglaise, le principe conservateur de la race, et de tirer de l'étude de la domination française la sève abondante et généreuse dont se nourrit encore, par besoin, l'âme canadienne. " " Le jour où nous commencerons à nous déraciner de nos origines, ajoute Monsieur l'abbé C. Roy, ce jour-là, nous aurons perdu un des caractères essentiels qui nous distinguent comme peuple. Par ailleurs, s'il y a tant d'hésitations et tant de défections dans notre vie nationale, c'est que nous ignorons trop parfaitement la constitution sous laquelle nous vivons. " Etudions donc notre histoire, étudions-là dans toutes ses parties ; à chaque page, nous y apprendrons les grandes leçons de l'héroïsme, du dévouement, du courage et du sacrifice.

***

Ce qu'on a dit de l'*histoire universelle* se résume à ceci : choix d'auteurs concis, clairs et méthodiques. L'édition abrégée de Gagnol parait, pour le moment, donner satisfaction. " L'édition plus complête y ajoute surtout des récits secondaires ". Comme question pratique, on demande d'insister sur les faits permanents et de négliger " ceux qui n'ont eu que le temps d'exister ". On exprime des vœux pour que nous possédions un jour, un manuel spécial.

***

Dans l'enseignement de ces deux histoires — nationale et universelle — il faut être en état d'exposer, de raconter et de discuter les faits devant son petit auditoire : le plan de la leçon devient, en conséquence nécessaire. Il aidera à se rendre un compte exact du chemin à parcourir ; puis, il imposera des limites, il fera retrancher les inutilités ou les superfluités ; il apprendra comment les évènements naissent les uns des autres ; enfin, il permettra d'être précis, court, clair et substantiel à la fois. Ces précis méthodiques trouveront leur complément obligé dans des indications de lectures à faire en rapport avec la leçon du jour.

La classe d'histoire : *Première question.* Quelle espèce d'interrogatoire faire subir aux élèves ? De la part des jeunes, on visera à une récitation plus littérale. On exigera des plus âgés moins de mémoire servile et plus d'intelligence.

Si la récitation se fait par écrit, on veillera constamment à la tenue française des copies. Ou besoin et dans l'intérêt de la langue, on allouera un certain nombre de points pour récompenser la correction grammaticale des compositions.

La durée de ces interrogatoires ne doit pas dépasser une juste mesure. Pour que l'heure d'histoire soit vraiment intéressante, chaque leçon doit être complète, c.-a.d. former une unité, un tout par elle-même, se rattacher et être rattachée à la leçon précédente par une courte répétition qu'on en fera — dix minutes au plus. Il faut encore que le professeur donne son cours en côtoyant le manuel, puis qu'il le termine en en dictant ou en en écrivant lui-même le résumé au tableau noir. L'important est de provoquer l'esprit plutôt que d'accabler la mémoire.

Deuxième question. Est-il à propos d'imposer aux élèves des résumés d'histoire ? Vaut-il mieux les faire travailler sur le texte sans l'avoir préalablement analysé ? Il semble que la majorité des élèves sentent le besoin du résumé. Son efficacité par ailleurs ne laisse de doute pour personne.

Son succès est assuré à condition que le maître soit là pour initier l'élève à ce genre de travail et qu'il exerce dans la suite un contrôle actif et persévérant. La revue, par le professeur, des tableaux synoptiques demeure une nécessité même dans les classes élevées ; l'occasion s'offre alors excellente pour le maître de former ou de redresser le jugement de l'enfant. L'élève sera singulièrement aidé dans cette gymnastique de l'esprit, si le professeur a soin de tracer

les premiers linéaments du résumé. Il aura dès lors recours au tableau noir, " dont on n'abuse jamais trop " remarque monsieur l'abbé C. Roy ; — on ne pourrait en dire autant des longues dissertations. Le tableau noir parle à la fois aux yeux et à l'intelligence de l'enfant. Ce procédé est efficace pour discipliner admirablement l'esprit de l'écolier.

Troisième question. Doit-on recourir à la synthèse ? Analyse et synthèse vont de pair, semble-t-il. L'une et l'autre font l'éducation de l'intelligence et relèguent au second plan — comme une idée quelqefois dangereuse — la mémoire. Il faut donc développer ce double esprit, renoncer dès lors aux anciennes exigences de la précision des dates, — surtout quand ces dates appartiennent à l'histoire du moyen-âge ou à l'histoire moderne, — se contenter d'un chiffre approximatif qui respecte les siècles, et faire appel davantage à l'esprit synthétique de l'enfant. La commission adopte l'opinion de monsieur l'abbé Fortin. Elle est de même unanime à considérer suffisante la durée de deux à trois heures par semaine la leçon d'histoire.

***

Comme conclusions des délibérations de cette assemblée, la Commission d'histoire applaudit aux vœux émis par monsieur l'abbé Camille Roy, à savoir :

1° Que l'on accorde une attention spéciale à l'enseignement de l'histoire ;

2° Que les manuels soient brefs, précis, et au point ;

3° Que, vu l'étendue des périodes et des siècles à étudier, le professeur n'insiste que sur ce qui est important, sur les événements qui ont eu une influence réelle sur les mouvements sociaux ou les révolutions historiques ;

4° Que l'on s'applique, à propos de l'histoire du Canada, à bien montrer les relations politiques et économiques de notre histoire avec l'histoire universelle.

Cléophas DUMONTIER, *c. s. v.*
(*collège Bourget*)

———

QUATRIÈME COMMISSION

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES CLASSES DE GRAMMAIRE.

Le 21 juin, les membres de la Quatrième Commission du deuxième Congrès de l'Enseignement Secondaire se sont réunis sous la présidence de M. l'abbé Dimberton, P.S.S., professeur au Petit Séminaire de Montréal. L'enseignement du français dans les classes de grammaire, tel fut l'objet de leur étude ; quel manuel suivre, quels exercices faire, telles sont les deux questions principales qui furent agitées au cours de leurs délibérations.

Au commencement de la séance, M. le Président rappelle que nos Collèges classiques, affiliés à *l'Alliance des Maisons d'Education chrétienne de France*, s'inspirent de ses travaux, et aussi, au cours de leurs congrès, de ses procédés. Il indique ensuite les sources où il a puisé pour diriger la discussion : le volume des Rapports des Congrès de l'*Alliance* pages 404-420 ; *L'Enseignement chrétien*, année 1917, numéros de mars et d'avril, où il y a des conseils très pratiques sur la réforme de l'enseignement libre, sur la grammaire et la stylistique ; année 1903, où se trouvent les vœux formulés à l'occasion de la vingt-sixième assemblée de *l'Alliance* ; un article de M. Fayot sur les méthodes actives dans la *Revue Universitaire* (tome 1er, 1898).

M. le Président expose d'abord ses idées sur le rôle et l'importance de la grammaire. Cette étude, dit-il, en substance, n'est pas une fin, mais un moyen : elle enseigne à l'enfant à parler et à écrire correctement sa langue. Elle offre encore un double avantage : former l'esprit, en l'habituant à concevoir des idées nettes des choses, à les nommer par des termes appropriés, à affirmer ou nier la convenance de telles idées, à comparer les jugements et à en tirer des conclusions ; discipliner la volonté, en faisant comprendre à l'enfant que s'il faut à son esprit des règles dans l'étude de la langue, à plus forte raison, sa volonté ne saurait-elle s'en passer.

Les exemples bien choisis sont aussi de vraies leçons de morale, même de religion, et l'attention requise, pour que l'esprit s'assimile les lois si nombreuses du langage, impose à la volonté un rôle de gardien sévère chargé de ramener sans cesse les autres facultés à leur objet.

M. Dimberton a très bien mis en lumière l'importance de la grammaire ; ses observations ont donné à l'enseignement de cette

science un juste relief qui pourra, ce semble, attacher à leurs belles fonctions les professeurs chargés d'enseigner la grammaire.

Au sujet des procédés qui, dans les classes de grammaire, ont eu ou gardent encore de la vogue, M. le Président condamne la méthode directe toute pure. Cette méthode, qui supprime le plus possible les intermédiaires entre professeurs et élèves, tâche, pour ainsi dire, de faire manger le fruit à l'enfant sans qu'il ait la peine de le cueillir, et contribue à rendre les élèves indolents, passifs. Après quelques années d'emploi, en France, elle fut l'objet, en très haut lieu, des critiques les plus acerbes. On l'accusa, d'avoir bouleversé l'enseignement des langues vivantes et jeté le désarroi dans celui des langues mortes. Il serait instructif de parcourir à ce sujet un article de la *Revue Universitaire* (année 1913, page 108) intitulé : *Dix ans de méthode directe dans les langues vivantes.* Les tenants de la méthode indirecte, au contraire, inscrivent l'étude de la grammaire en tête de leur programme, et ils ont raison. Comment voudrions-nous, au moyen de déductions grammaticales, faites au cours de commentaires sur des textes, fussent-ils conduits avec la plus grande logique du monde, loger solidement dans la tête de l'enfant, les règles si nombreuses d'une langue ! Comme le fait remarquer M. l'abbé Laferrière (Saint-Hyacinthe) l'idéal, c'est de marier les deux méthodes et de les utiliser dans une œuvre qu'elles ne sauraient bien accomplir séparément. Que l'enfant apprenne par cœur des préceptes dont les explications reçues lui auront facilité l'intelligence, et qu'il les applique dans les devoirs ; mais qu'aussi, de temps à autre, le professeur, ayant en mains les pages les plus savoureuses de notre littérature. indique, chemin faisant, à ses élèves qui, pour lors, s'instruiront sans se donner beaucoup de mal, comment l'écrivain a su respecter les lois du langage, ainsi que l'exigent les règles étudiées.

Puisque l'usage de la grammaire s'impose, quelles doivent être les qualités d'un manuel recommandable ? Il doit être sûr, c'est-à-dire fondé sur l'usage. En France, l'Académie détermine l'usage, et aussi au Canada. Le manuel doit être remarquable pour sa clarté au point de vue typographique, présenter des énoncés de règles nets, précis, ne contenir que l'essentiel, en bannissant, par exemple, les notions de grammaire historique pour les classes élémentaires. Le bon manuel doit encore être court, et surtout, chrétien. De très savants grammairiens, comme Larive et Fleury, ont composé d'excellents traités neutres ; ce n'est pas là ce que réclame l'intelligence de nos petits. Choisissons plutôt des auteurs à qui le sens catholique aura suggéré des exemples moraux, édifiants, comme Robert, pour n'en citer qu'un seul.

Les manuels les plus répandus dans nos collèges paraissent être ceux de Robert, de Noël et Chapsal, de M. l'abbé Aubert, du Séminaire de Québec, ceux des Frères des Écoles chrétiennes qui se divisent en livre de l'élève et en livre du maître. Le manuel de l'abbé Ragon n'est pas inconnu, et il présente cet avantage, comme la plupart des manuels récents, de contenir, au début, des études de phonographie dont l'utilité ne saurait être mise en doute puisqu'elles tendent à perfectionner la prononciation en l'unifiant d'après le type modèle. Tous ces manuels renferment, à la fin, des exercices de grammaire et de stylistique précieux. Mieux vaudrait, cependant, ne pas adopter ceux qui ont été rédigés d'après la terminologie de l'Université de France pendant l'année scolaire 1912-1913, car il y a là une innovation que l'*Alliance* subit plutôt qu'elle ne l'approuve.

Serait-il préférable de n'employer qu'un manuel ou de recourir à plusieurs pour toutes les classes d'un même collège ? La question se pose ici tout naturellement. Elle ne suscite, en réalité, que de faibles divergences d'opinions. M. l'abbé Charron (Rimouski), qui a favorisé dans son Séminaire l'introduction des grammaires Ragon, apprécie les manuels gradués de cet auteur sous prétexte que les professeurs de français, dans les classes élémentaires, pourraient avoir des exigences indiscrètes. D'ailleurs, Ragon cherche plus que tout autre, peut-être, la même terminologie, dans ses œuvres, et la différence qui distingue ses traités gradués repose bien plus sur des additions que sur des variations d'expressions. C'est pourquoi, au fond, les grammaires graduées de Ragon auraient sans doute la vertu de satisfaire les partisans moins radicaux de l'unité. La majorité des congressistes, cependant, préfère l'usage d'un seul volume dans lequel les nuances typographiques indiqueraient les règles et remarques qui conviennent à chaque groupe d'enfants ; car, de cette manière, comme le remarque M. l'abbé C. Roy (Québec) et le Rév. P. Barré (Saint-Laurent), la mémoire visuelle et la mémoire oculaire ont tout à y gagner. En plus, il n'est pas absolument besoin d'indications typographiques pour harmoniser l'enseignement de la grammaire avec l'intelligence des différentes classes : rien n'empêche les préfets d'Études d'indiquer à leurs professeurs qui débutent la matière à faire apprendre au cours d'une année.

Comme il a semblé hardi aux membres du Congrès de se prononcer sur l'étendue des leçons quotidiennes, vu qu'elles sont condamnées à varier pour mille raisons diverses, M. le Président s'est borné à suggérer un plan pour la répartition générale de la matière : en Septième, l'étude de la lexicologie serait bien à sa place ; en Sixième, l'on pourrait voir la majeure partie de la syntaxe ; terminer

celle-ci en Cinquième et récapituler en Quatrième. Plusieurs congressistes auraient aimé à savoir si l'on ne croirait pas utile de prolonger l'enseignement de la grammaire jusque dans les dernières années du cours. Il se trouve, a-t-on dit, des professeurs de philosophie qui, par amour pour notre langue vénérée, consacreraient fréquemment et volontiers quelques minutes de leur temps, à faire revoir à leurs disciples les pages de grammaire dont le souvenir s'est le plus obscurci. Mais il semble bien que ce n'est qu'à l'occasion des fautes commises par les élèves dans leurs compositions de philosophie ou de sciences qu'il est opportun de revenir sur certaines règles de grammaire.

Quelles sont les règles sur lesquelles il faudrait, de préférence, attirer l'attention ? L'on a mentionné, entre plusieurs autres, la concordance des temps et la ponctuation.

Telles sont les vues principales que messieurs les congressistes ont échangées au sujet des manuels de grammaire. La question non moins importante des exercices n'a pas échappé à leur attention.

Parmi les exercices intimement unis à la grammaire viennent les analyses grammaticale et logique. Pour l'enseignement de la première, M. le Président a recommandé l'usage des doubles tableaux employés au Petit Séminaire de Montréal. Grâce à cette méthode, l'enfant a sous les yeux, d'une part, la théorie de l'analyse, en résumé, et de l'autre, une série d'exemples qui servent à illustrer les principes. Le Rév. P. Barré (Saint-Laurent) se joint à M. Dimberton pour signaler cette méthode à l'attention des intéressés.

M. le Président expose une seconde méthode d'analyse grammaticale et qui est formulée par Lucien Leclair. Cette méthode repose sur un double principe :

a) La classification des mots, avec l'indication du genre et du nombre pour le nom, l'adjectif et le pronom ; de la personne, du nombre, du temps et du mode pour le verbe.

b) La désignation du rôle que les mots jouent dans la proposition, comme sujets, attributs ou compléments.

Ce procédé analytique prend la proposition pour point de départ. Dès que l'enfant, par exemple, connaît la notion du substantif, ses espèces, son genre et son nombre, le maître dicte une phrase, fait isoler les noms et impose à l'élève de dire ce qu'il sait de chacun d'eux. Ainsi pour les autres espèces de mots. Cette méthode semble des plus sages. Elle ne sépare pas l'analyse grammaticale de la grammaire, et elle permet de donner aux enfants des exercices en cette matière dès les premières classes.

Quant à l'analyse logique, elle s'enseignerait de même avantageusement à l'aide des doubles tableaux. Plusieurs congressistes suggèrent l'emploi du petit manuel de Ragon qui tient le juste milieu entre l'érudition outrée et la simplification excessive et répond très bien aux besoins d'un futur élève en latin.

Pour faire suite aux débats sur les différentes méthodes d'analyse, M. le Président invite Messieurs les professeurs à exprimer leur opinion sur les exercices grammaticaux qui appartiennent à trois types : compléter, composer et transformer des phrases en vue d'appliquer une règle particulière. Pour faciliter ce genre d'exercices, M. Dimberton a hautement recommandé les livres de MM. Calvet et Champret, qui exploitent les méthodes directe et indirecte avec profit pour le jeune étudiant.

M. Archambeault (Saint-Hyacinthe) n'aime pas que l'élève ait en main un manuel pour faire ses exercices français. Il estime que, dans ces conditions, presque toute l'attention de l'enfant se porte alors sur le mot absent ou mal épelé, alors que son œil paresseux glisse d'ordinaire sur les autres sans en remarquer l'orthographe. Il préfère que le professeur dicte les devoirs, et c'est l'avis général. M. l'abbé Lebon (Sainte-Anne) fait ressortir le principal avantage du manuel Calvet et Chompret, lequel fournit une intéressante méthode pour l'explication des textes dans les premières classes du cours. Ce livre, par ses gravures attrayantes et les questionnaires très suggestifs qui les accompagnent, enrichit le vocabulaire de l'enfant et développe chez lui l'esprit d'observation. Grâce aux extraits bien choisis qu'il renferme encore et aux questions qui les suivent sur la tournure des phrases et sur les qualités littéraires des morceaux, l'enfant s'initie avec lenteur et sûreté à l'art si délicat d'apprécier le style des bons écrivains et de les lire avec cette espèce de volupté intellectuelle qui passionne pour le beau. Tout le monde reconnaît la justesse des observations de M. le Préfet de Sainte-Anne-de-la-Pocatière.

Les exercices de stylistique sont le complément naturel des exercices grammaticaux. A ce sujet, M. le Président rappelle que l'on ne saurait jamais commencer trop tôt à agrandir le vocabulaire de l'enfant en le dressant à employer le terme propre dans ses récitations, en lui faisant grouper des mots de même nature et en l'habituant à consulter invariablement son dictionnaire sur les mots dont il ignore le sens précis. De plus, ajoute M. Dimberton, " les thèmes, les versions, ont toujours été et seront toujours le moyen classique d'orner le vocabulaire. Accordons à ces matières tout le soin qu'elles méritent."

M. l'abbé Côté (Lévis) recommande encore l'étude, dans nos collèges, des ouvrages de M. Blanchard sur la Lexicographie. Tous les membres de ce Congrès connaissent : *En Garde !*, *le Dictionnaire du Bon Langage* et 1000 *mots* illustrés par l'image. On en a fait à Lévis et à Sherbrooke, et avec les plus heureux résultats, une matière d'enseignement dans les classes. L'usage de ces manuels contribue à proscrire les archaïsmes, les provincialismes et surtout les anglicismes. Ici, M. Dupaigne, P.S.S. (Montréal) défend les canadianismes et il s'autorise louablement de M. Lamy pour étayer sa thèse. Comme professeur de Physique, ce monsieur serait enchanté, si, tout le long du cours classique, l'on voulait bien songer un peu aux parties du vocabulaire qui intéressent l'histoire naturelle et la physique. De cette façon, les jeunes étudiants, vers la fin de leurs études, s'exprimeraient mieux lorsqu'ils auraient à parler de ces matières.

Restaient encore intactes les questions de la phrase, de l'alinéa, des transitions et du plan. M. le Président ne croit pas qu'il soit très utile de les discuter ici, et il invite les membres à relire, à ce sujet, dans le manuel de M. l'abbé Chartier : *L'Art de l'expression littéraire*, les pages qui lui sont consacrées.

A propos de la composition, M. le Président remarque que dans les premières classes, l'on doit procéder à rebours : commencer par l'élocution, de là, passer à la disposition pour tomber enfin dans l'invention. Il est d'avis qu'il vaut mieux ne pas trop multiplier les exercices de composition chez les débutants et ne leur faire traiter que des sujets bien à la portée de leur âge et de leur intelligence.

Comment ne pas citer ici la conférence du Père de Grandpré, c.s.v., sur la composition française dans les classes de grammaire, prononcée à l'Université Laval de Québec, le 21 juin 1916, et qui forme sur la matière un vrai petit code dont les professeurs intéressés ne sauraient trop s'inspirer ! C'est ce que M. Dimberton n'a pas oublié de faire avant de lire les vœux suivants qui ont été adoptés à l'unanimité.

La Quatrième Commission émet le vœu :

1° Que MM. les Supérieurs et les préfets des Études donnent tout leur soin au choix d'un manuel de grammaire française et d'un livre d'exercices appropriés ;

2° Qu'ils veillent à la sage distribution de la matière grammaticale entre les diverses classes et à l'explication méthodique de ses différentes parties ;

3° Qu'on ait soin surtout de provoquer l'effort, de soutenir l'attention, et de stimuler l'activité des élèves ;

4° Qu'on n'applique pas trop tôt les élèves de grammaire à l'exercice de la composition française ; mais qu'avant tout l'on enrichisse leur vocabulaire et qu'on leur en apprenne le judicieux emploi ;

5° Que l'on prépare et que l'on stimule nos jeunes professeurs de grammaire, au moyen d'examens, de conférences pédagogiques, de concours et de discrètes visites dans les classes.

Louis-Philippe LAMARCHE, ptre,

(*Séminaire de Joliette*)

EXPLICATION D'AUTEUR FRANÇAIS

LOUIS VEUILLOT : PORTRAIT DE SA SŒUR ÉLISE

(ÇA ET LÀ, V. I, L. III, CH. 8)

La critique littéraire, forme inférieure de soi, est presque devenue créatrice, précisément parce qu'elle a cherché l'âme dans le talent, l'homme dans l'écrivain. — R. P. G. LONGHAYE, S. J., *Dix-neuvième siècle*, introduction, p. 3.

I

TROIS PORTRAITS D'ÉLISE VEUILLOT

Il y a trois portraits littéraires d'Élise dans l'œuvre de Louis Veuillot. Le premier, fragmentaire éparpille ses traits parmi les treize volumes de la correspondance. Nul encore n'a pu les recueillir pour le public dans un cadre populaire de prix et de facture. A chacun de s'en composer à son gré, pour son plaisir un portrait de famille. Louis Veuillot n'en aura jamais été l'artiste. Il n'aura pas négligé pour cela la gloire de sa sœur. Il a tracé d'elle deux esquisses qu'on admirera longtemps. . .avant de revoir l'original.

On découvre la première dans une lettre de Louis Veuillot à Mme Léontine Fay-Volnys, une actrice jadis applaudie à Paris par Louis avant sa conversion, et à qui il adressait, à soixante ans passés, des lettres qu'il a crues les meilleures de celles qu'il écrivit jamais. C'est un portrait plein de gaiété d'Élise en 1873, à 48 ans, *ange de fer, très chrétienne et très ferme d'esprit.* Vous l'appelleriez sans doute un portrait *réaliste*, par opposition avec le portrait *idéaliste* que nous voulons étudier dans *Çà et là.* Mais jugez par vous-même. Je le transcris ici de la *Revue des Deux Mondes*, (15 août 1913, p. 868), pour le plaisir et le profit des lecteurs du Bulletin.

"Vous m'avez demandé si vous pouvez écrire à ma sœur. Assurément, vous lui ferez plaisir. C'est une personne qui ne vous déplairait pas et à qui vous plairiez, quoique à l'opposé de vous. Elle est très bonne, très femme, très austère, presque

terrible, passionnée de réserve, douée d'un esprit au fourreau qui en sort soudain comme une épée à couper son homme en deux du premier coup. Une de ses nièces disait : " chez ma tante, il n'y a pas d'opinions, tout est principe." Dieu semble l'avoir mise au monde pour prouver qu'il peut asssi créer des *anges de fer*. Avec cela aimable et aimée au possible. Elle est née aïeule, et elle reste jeune fille à cinquante ans.

Elle a été très belle, et elle a su n'inspirer-que des passions de respect. C'est Minerve, mais chrétienne. Si elle avait dû comparaître devant Pâris, elle serait venue avec son casque, sa cuirasse et sa lance, elle aurait cloué le berger et bâtonné les deux autres déesses, dès qu'elle les aurait vues en costume de cour. Pour terminer son portrait, elle a des amies et vous en seriez. C'est par elle que la mère Françoise a terminé ses créations artistiques commencées par le garçon que vous connaissez.

Le portrait *idéaliste* d'Élise, se trouve au premier volume de *Ça et là*, au chapitre 8e du troisième livre. Louis Veuillot y trace quelques portraits de femmes vouées aux œuvres de charité à Paris. Le neuvième est d'Élise. Élise y apparait *idéalisée* et pour ainsi dire, sous les apparences d'un pur esprit. Louis Veuillot n'a pas dit qu'il fût d'Élise, nommément. Il *débaptise* son modèle. Un étranger pourrait croire que venant à la suite de toutes ces peintures concrètes, personnelles, l'esquisse " *du noble et doux visage* " forme une abstraction, une synthèse, un assemblage idéal des traits réels mais dispersés dans les diverses personnes qu'il admirait tantôt.

Pour lui l'écrivain aurait procédé à la manière du peintre et du sculpteur qui rassemblent et réunissent en un seul visage les plus beaux de tous les traits disséminés en plusieurs " *grains de beauté* ".

Méprise d'un étranger, et qui manque de " la clef ". Un ami de la famille n'a jamais hésité ; ni Auguste Roussel dans l'Avant-Propos du second volume des " *Lettres de Louis Veuillot à sa sœur* "; ni le Père Brou, ni l'abbé Lecigne. Celui-ci, entend dans cet éloge : — " le plus beau cri de tendresse qui soit jamais sorti d'un cœur de frère ".

D'ailleurs, Élise elle-même, vers sa trentième année pouvait épargner à son peintre le souci de chercher ailleurs qu'en elle-même le type de beauté morale qu'il transforme dans *Ça et là*, en un chef-d'œuvre littéraire.

" Lignes impérissables, portrait de maître, supérieur aux plus beaux chefs-d'œuvres de la peinture parce qu'il fait vivre une âme." (Chanoine Bernard Gaudeau, dans *La Foi Catholique* du 15 sept. 1911).

II

LE PLAN DU PORTRAIT D'ÉLISE

Il nous semble qu'on le distribuerait avec raison en trois parties : le *choix ou le dessein* du peintre ; les *procédés* du peintre ; *la prière* ou les vœux du peintre.

Voici d'ailleurs le texte :

1° "J'esquisserai ici ton noble et doux visage, embelli à nos regards comme aux regards des anges par les soucis qui l'ont fatigué
avant le temps, ô toi qui par amour de Dieu
t'es refusée au service de Dieu,
et qui par charité
te sèvres des joies de la charité.

2° Tu n'as pleinement ni la paix du cloître,
ni le soin des pauvres,
ni l'apostolat dans le monde,
et ton grand cœur a su se priver de tout ce qui était grand et parfait comme lui.

3° Tu as enfermé ta vie en de petits devoirs,
servante d'un frère, mère d'orphelins.

4° Là, tu restes, comme l'épouse la plus attentive et la mère la plus patiente,
te donnant tout entière et ne recevant qu'à demi.

5° Tu as donné jeunesse, liberté, avenir ;
tu n'es plus toi-même tu es celle qui n'est plus, l'épouse défunte, la mère ensevelie.
Tu es une vierge veuve une religieuse sans voile, une épouse sans droits, une mère sans nom.

6° Tu sacrifies tes jours et tes veilles à des enfants qui ne t'appellent pas leur mère,
et tu as versé des larmes de mère sur des tombeaux qui n'étaient pas ceux de tes enfants.

7 Et dans ce travail, et dans cette abnégation, et dans ces douleurs, tu cherches et tu trouves pour repos d'autres infirmités
encore à secourir, d'autres faiblesses à soutenir, d'autres plaies à guérir !. . .

8° Oh ! sois bénie de Dieu comme tu l'es de nos cœurs !"

- I — Choix du peintre (1e phrase)
  - *a*) dessein : Esquisser un visage { *noble*, *doux*, *soucieux* } et dont
  - *b*) L'unité d'expression est dûe à la pensée de Dieu.
- II — Les *procédés* du peintre
  - 1° *procédé négatif* : consiste à décrire la vie dont Élise *se priva* (2e phrase)
  - 2° *procédé positif* :
    - *A*) *la vie* à laquelle *elle se voue* (3e phrase)
    - *B*) *les vertus* qu'elle y montre l'esprit de (4e phrase)
      - 1° sacrifice d'une épouse (5e et 6e phrases)
        - *a*) *étendue* { *jeunesse*, *liberté*, *avenir* }
        - *b*) *effet* { *transformation*, *investitures* }
      - 2° la patience d'une mère désintéressée { de tout, *d'elle-même*. } (7e phrase)
- III — La *prière* du peintre
  - Celle d'un *père* : *Sois bénie* (8e phrase)

Caractéristiques : *impersonnel* dans le fond,
antithétique dans la forme.

Ie PARTIE

Le dessein du peintre

C'est d'esquisser un visage noble, doux, embelli de soucis. (1ère phrase, 1er membre). " J'esquisserai ici ton noble et doux visage embelli à nos regards comme aux regards des anges, par les soucis qui l'ont fatigué avant le temps ". — Tel est l'*objet* offert au dessein du peintre : un visage et dont l'amour de Dieu constitue l'unité d'expression, ou mieux la physionomie.

Une réflexion d'abord sur la facture de la phrase avant d'examiner son contenu.

La facture dans : " J'esquisserai ici "...

Des huit phrases dont la trame compose le portrait d'Élise voici la première et la seule où s'exprime le *mot* de Louis Veuillot. Il dit : " J'esquisserai..." Les sept autres phrases commencent par le tu d'Élise ou pivotent sur lui. Voyez plutôt :

— " Tu n'as pleinement ni la paix du cloître ;

— " Tu as enfermé ta vie en de petits devoirs,...

— " là, tu restes comme l'épouse...

— " Tu as donné jeunesse, liberté, avenir ;

— " Tu sacrifies tes jours et tes veilles...

— " Et dans ce travail et dans cette abnégation, et dans ces douleurs, tu cherches et tu trouves pour repos d'autres infirmités encore à secourir,...

N'est-ce pas là comme un symbole de la subordination du frère à la sœur, dans l'intimité de la vie de famille, rue du Bac, à Paris. Certes le *moi* de " J'esquisserai " ne garde rien de haïssable, parce qu'il ne contient rien d'égoïste. Il offre un hommage de la part d'un obligé, une dédicace de la part d'un écrivain, et un tribut de la part d'un apologiste des œuvres catholiques. C'est la signature de l'auteur au premier coin de sa toile, et le seul indice de sa personne.

Le Contenu dans : " J'esquisserai ici ton noble et doux visage..."

a) *J'esquisserai* : l'auteur nous déclare son projet de fixer sur le papier un nouveau portrait à la suite des huit précédents, mais sans prétendre à rien de complet, et à plus qu'une ébauche.

b) *Ici*, forme le lien, la transition, qui rattache, comme ferait un chainon, le présent médaillon à ceux qui l'ont procédé.

c) *ton visage* ; voici l'objet de l'esquisse bien caractérisé. " *Ton* " l'individualise, le sauve de l'abstraction, du quelconque ; et le terme de " visage " restreint et localise cet objet dans le domaine psychologique. Il le détache de ces relations sociales qui paraissent dans les peintures de la *comtesse*, de la *jolie vicomtesse*, et de la *vieille fille* de trente-cinq ans.

d) ton *noble* et *doux* visage.

Noblesse et douceur jaillies de l'âme et réflétées au visage, comme dans un miroir, constituent les traits spécifiques de la physionomie d'Élise. La *noblesse* dont Dieu l'a gratifiée à sa naissance, et la *douceur* dont Élise elle-même à fait bénéficier les siens, dans un dévouement béni par Dieu, sont les deux vertus maîtresses qui se conditionnent dans l'âme d'Élise, pendant que l'Amour de Dieu reste la source qui les alimente toutes deux.

On peut demander de quelle noblesse, et de quelle douceur, et de quels soucis, la physionomie d'Élise Veuillot gardait les vestiges et la beauté ?

De quelle noblesse ?

La fille cadette de François Brice Veuillot, tonnelier, et de Marguerite Marianne Adam, portait en elle-même, en dépit de sa naissance roturière, " toutes les noblesses innées ", semblable en cela à son illustre frère. Pour lui, " *Noblesse vient de vertu* ". Il le prouve au 12e livre du II volume de *Çà et là*, dans le parallèle qu'il établit entre la noblesse conférée par la grâce du roi et la noblesse conférée par la Grâce de Dieu. Et la noblesse qu'il reconnaît ici en Élise, non pas écussonnée de par un privilège royal mais incrustée dans son âme par le baptême, consistait dans sa vertu surnaturelle et se réfractait en lumière sur ses traits. Cet illustre marquis de Vogüé qui mourait à Paris, en novembre 1916, à 85 ans, n'aurait pas désavoué là-dessus le fils du tonnelier puisque son marquisat ne l'empêchait pas de déclarer : " Je fais peu de cas de la noblesse lorsqu'elle n'est pas soutenue par la vertu ".

Et la douceur d'Élise ?

Douce, elle, le tigre, le tyran, le sénateur, le président, l'empereur des lettres à Élise ?

Oui, douce en vérité, celle qui morte à 86 ans, (le 18 août 1911) supportait depuis 1903 l'épreuve de la cécité et se disait quand même " bien heureuse de souffrir ainsi pour que la France retrouve la Foi ! " (cf. *La Foi Catholique* du 15 septembre 1911, article de M. l'abbé Gaudeau sur la mort d'Élise Veuillot).

Enfin de quels soucis gardait-il l'empreinte le noble et doux visage, aux traits fatigués, aux yeux cernés, aux tempes serrées, aux cheveux striés de blanc, de quels soucis ?

De ceux qui viennent avec les deuils, et de ceux qui accompagnent l'administration d'un budget domestique très modeste, et l'éducation des enfants.

Mathilde Murcier, morte à 28 ans, en 1852, laisse son mari veuf à 40 ans et père de cinq filles survivantes. La tante Élise, à

27 ans, quitte alors le foyer d'Eugène pour celui du pauvre Louis chargé d'orphelines, dont Madeleine qui n'a que trois jours, à la mort de sa mère, en 1852. Trois années s'écoulent, puis en 1855, le ciel cueille Marie, au mois de juin, Gertrude de six ans, au mois de juillet, et Madeleine de trois ans, au mois d'août. Il reste à élever Luce qui entrera chez les Visitandines en 1874 ; et Agnès qui épousera le commandant Edouard Pierron, en 1874, également.

Pour abréger, passons sur les soucis d'argent (1), brûlons les soucis de carrière, et concluons que de carrière, d'argent, ou de deuil les soucis tressaient vraiment au noble et doux visage sa couronne d'épines.

Noblesse innée, douceur acquise, soucis acceptés, voilà les trois caractères de la figure esquissée sous nos yeux.

L'amour de Dieu, principe d'unité, d'action dans la vie d'Élise, et principe d'unité d'expression dans son portrait. (1ère phrase, 2e membre.)

" O toi qui par amour de Dieu t'es refusée au service de Dieu, " et qui par charité te sèvres des joies de la charité ". *Prior dilexit nos.* Dieu ayant octroyé une noblesse innée à Élise, Élise y a puisé la douceur qu'elle a répandue dans la vie de ses proches, comme un tapis de fleurs sur un calvaire. Le peintre a saisi et mis en relief dès le début de son œuvre, l'idée inspiratrice dans l'âme de son modèle, l'idée de Dieu ; il y trouve, il y fonde l'unité de sa composition, il y revient en dernier lieu : " Oh ! sois bénie de Dieu comme tu l'es de nos cœurs ! "

Pour apprécier la propriété des termes : *Amour de Dieu*, et *charité* arrêtons-nous un peu à l'interprétation de notre texte.

L'amour de Dieu, religion de l'âme à Dieu s'oppose ici à *la charité*, religion de l'âme au prochain, apostolat social. " Par amour de Dieu " se refuser au service de Dieu, c'est se refuser à bénéficier de l'organisation du service de Dieu, de la vie spirituelle dans les communautés. Là, les vœux, la discipline, le costume, la réclusion assurent la " paix du cloître " aux âmes privilégiées. Qui se donne au service de Dieu, au sein de la famille visitée par Lui, se refuse aux bienfaits d'une vie règlée par l'expérience religieuse de plusieurs siècles.

Cependant, grâce à l'assistance d'Élise, le service de l'Église et de Jésus-Christ par Louis Veuillot s'est trouvé désormais assuré et continué. (2)

1 " Mme A... fait entendre qu'on devrait bien commencer à lui rendre ses 2000 francs. Cela me pèse plus que tout au monde après mes péchés. " *Correspondance*, V. p. 205.

2 " Ses enfants confiés à la sollicitude de notre soeur, Louis se remet à l'oeuvre." *Louis Veuillot* par Eugène Veuillot. Tome 3e chap. 19 fin.

“ Toi qui *par charité te sèvres des joies de la charité* ”.

C’est-à-dire : ta vertu intérieure de charité te fait renoncer à son exercice social, à sa pratique publique, et aux joies qui l’accompagnent.

Quelles joies ? Des joies très particulières qui jaillissent de la persuasion d’agir librement, en toute spontanéité. L’exercice public de la charité nous porte à consoler, à secourir, à soigner des étrangers que ne rattache à nous aucun lien de parenté. L’action libre comporte plus de joie sensible que l’action obligée et recueille souvent des amitiés. On l’a dit : “ Les amis, ces parents que l’on se fait soi-même (Emile Deschamps). “ Le sort fait les parents, le choix fait les amis ” (Delille).

Bref, les yeux encore remplis d’admiration pour le pieux et joyeux empressement de ces veuves et de ces comtesses auprès des infirmités et des souffrances et qu’il évoquait naguère pour confondre Mérimée leur dénigreur, Louis Veuillot laisse entendre à Élise, ceci : “ Ta vertu de charité te porte à des devoirs charitables auprès de parents malheureux, plutôt qu’au choix d’œuvres pies auprès d’étrangers malheureux.

La *charité*, ce n’est donc pas la répétition synonymique de l’*amour de Dieu*. C’est plus que cela. *L’amour de Dieu* se rapporte à Dieu absolu, isolé de ses créatures. La *charité*, c’est l’amour de Dieu vivant dans ses créatures; c’est Dieu aimé dans le prochain. *L’amour de Dieu* prend sa valeur et sa plénitude dans la “ paix du cloître ”; la *charité* prend sa valeur et sa plénitude dans la carrière de l’apostolat au milieu des foules.

L’amour de Dieu, enfin, c’est ici l’âme de l’action tandis que la *charité*, c’est l’action de cette âme. On ne pourrait vraiment substituer l’un à l’autre, *charité et amour de Dieu*, sans injustice pour la pensée de l’auteur.

C’est avec grande justesse qu’il dit également : “ tu te *sèvres* des joies ”. D’abord *sevrer* rappelle une privation précoce et qui, pareille aux *soucis* qui ont fatigué le noble et doux visage, s’est imposée “ avant le temps ” normal, avant l’âge de la maturité. Et puis *sevrer* évoque encore l’image du lait de la charité, joyeux et doux breuvage à donner ou à recevoir.

Avant de passer à la deuxième partie du morceau, ne serait-il pas à propos de considérer l’emploi du style *antithétique* dont il est écrit ?

Avez-vous remarqué qu’il emprunte à ce style un caractère de construction ogivale et gothique ? Toutes ces oppositions de mots ces contrastes d’idées, ces antithèses de pensées ne ressemblent-elles

pas un peu aux arcs-boutants, aux ogives de quelque nef gothique ? La piété fraternelle de Louis édifie la chapelle ou le cloître qu'Élise n'a pu habiter de son vivant, et pour la vénération de tous ses *fidèles* il y suspend dans l'irradiation de l'amour divin, l'image de sa charité.

J'entends une objection : Monsieur, l'antithèse manque de simplicité dans l'espression des émotions simples et profondes. Elle dénonce un jeu d'esprit. Elle suggère un soupçon d'artifice, de recette quasiment mécanique ; elle manifeste moins la sincérité d'un battement du cœur que l'ambition de secouer le lecteur.

Alors comment la phrase sincère, enthousiaste, désintéressée de Louis Veuillot a-t-elle pu tracer chacune des huit phrases de ce portrait sur un même dessin d'antithèses, de contrastes et d'oppositions ?— D'abord, parce que l'antithèse condense, ramasse et accuse bien en les justaposant les nervures de la pensée, ou ses larges horizons ; elle sied bien à l'art miniaturiste de notre médaillon, et à l'architecte de cet édicule gothique.

Ensuite un tempérament d'écrivain vigoureux recherche par une affinité instinctive un pareil instrument de vigueur et de précision.

Ajouterai-je enfin que l'antithèse par son artifice, procure quelquefois à l'esprit, dans les émotions trop fortes un heureux *alibi*.

Elle le distrait d'un cœur chargé à se briser, et comme ferait un espalier pour des branches alourdies, elle crée à l'attention un autre point d'appui.

— Oui, je comprends maintenant qu'entre ses deux bras, ses deux vannes d'écluse, l'antithèse puisse endiguer parfois un courant d'émotion débordante.

Le visage d'Élise, dont les traits de noblesse, de douceur et de soucis s'assemblent et s'unifient dans la pensée de Dieu, va maintenant se détacher en relief, grâce à un double procédé du peintre capable de condenser en quelques phrases toute une carrière de sacrifice et de dévouement.

IIe PARTIE

Les procédés du peintre

1° le *procédé négatif*, (2e phrase).

Il consiste à décrire la vie dont Élise se priva. — “ Tu n'as “ pleinement ni la paix du cloître, ni le soin des pauvres, ni l'apostolat “ dans le monde, et ton grand cœur a su se priver de tout ce qui était “ grand et parfait comme lui ”.

Élise, loin du cloître, loin des pauvres, loin de l'apostolat, auprès des ouvrières, c'est Élise considérée du point de vue de la carrière, qu'elle se ferma en entrant au foyer dévasté de son frère, foyer dévasté mais non pas désert.

“ La paix du cloître ”, la paix des contemplatives, elle ne la trouve guère au milieu des sollicitudes que lui donnent et l'éducation de cinq fillettes, et sa fonction de “ caissière ”, et de secrétaire, et de femme de salon. Loin *des pauvres,* Élise se prive des consolations et de l'oubli qu'on puise auprès de plus malheureux que soi-même.

Loin *de l'apostolat* dans le monde, Élise se prive des joies de collaborer avec d'autres âmes apostoliques, des occasions de s'enrichir au trésor de leur vie morale, de profiter de leurs exemples ; elle se prive de répandre le trop plein de sa vie intérieure, et du bonheur de “ servir ” en toute spontanéité, et de donner sans recevoir.

Toutes les privations acceptées par Élise n'ont en rien diminué ni appauvri la grandeur et la perfection de son cœur. Elle ne l'ont pas anémié.

Grand et parfait déjà, son cœur n'a rien perdu à ne pas recueillir des richesses qu'il possédait. On ne *porte pas d'eau à la rivière.*

Hommage dont la concision lapidaire égale la délicatesse du sentiment.

De toutes les valeurs morales éparses dans les diverses catégories sociales, ton cœur Élise, nous présente comme le *sublimé,* le comprimé.

“ Il pèse un poids égal sous un moindre volume ”.

2° *Le procédé positif.* (3e-7e phrase).

Il nous représente la carrière et les vertus d'Élise.

A). *La carrière d'Élise.* (3e phrase).

“ Tu as enfermé ta vie en de petits devoirs, servante d'un frère, mère d'orphelins ”.

Evidemment, ce n'est plus là le point de vue de la carrière abannée par Élise, dans la 2e phrase, mais c'est maintenant le point de vue de la carrière et de la vie nouvelle acceptées par Élise.

Le mot “ *enfermé* ” contient la transition entre les deux carrières: celle du cloître, et celle du foyer ; il souligne l'analogie de ces deux *clôtures,* la réclusion domestique et la claustration monacale. Pie IX, en 1859, un jour d'audience au frère et à la sœur avait lui-même déclaré pareille analogie entre les deux existences : “ Il a dit à Élise

qu'elle était la *monaca di casa*". (*Correspondance* VI, p. 332.) Si l'on voit dans la parole de Pie IX l'origine de la comparaison d'Élise à une religieuse, dans ce portrait, on le datera de sa 34ème année.

Ainsi dans cette phrase, se reflète l'image du cloître et de ses cellules et de ses minutieuses observances : " Tu as enfermé ta vie en de petits devoirs ". Petits, les devoirs qu'Élise remplit : servir son frère, élever des orphelines ? Ils ne paraissent petits que pour être confinés dans un intérieur domestique. " Etre fidèle dans les petites choses, est grand ", disait saint Augustin.

B). *Les vertus d'Élise au foyer de Louis.*

" Là, tu restes, comme l'épouse la plus attentive et la mère la plus patiente, te donnant tout entière et ne recevant qu'à demi " (4e phrase). Élise exerce, au foyer de Louis, l'esprit de *sacrifice* d'une épouse, et la *patience* d'une mère.

La manière dont Élise a été la *servante* de son frère, et que révéleraient, dans son ampleur, les treize volumes de la correspondance de Louis Veuillot, c'est celle de " l'épouse *la plus attentive.* "

On y verrait également quelle " mère d'orphelins ", Élise a su être au foyer de Louis. " Elle a été la fidèle et dévouée compagne de ma vie, dit-il, dans son testament, ma consolation et ma joie ; elle a élevé mes enfants avec un dévouement de mère, et c'est par elle que mon travail a été doux, tranquille et fécond. Que Dieu soit béni de m'avoir donné cette sœur. Peu d'hommes ont reçu un pareil présent. "

Mais nous trouverons déjà dans la phrase suivante du portrait (la 5e) les grandes lignes de conduite de l'épouse la plus attentive. De l'esprit de sacriffice qui *se donne tout entier et ne reçoit qu'à demi*, elles jaillissent et rayonnent toutes, ces grandes lignes, comme les branches d'un même tronc.

1° L'esprit de sacrifice (5e phrase). *Son étendue et ses effets.*

" Tu as donné jeunesse, liberté, avenir ", —tel est le domaine, l'étendue de l'esprit de sacrifice chez Élise ; — " Tu n'es plus toi-même, tu es celle qui n'est plus, l'épouse défunte, la mère ensevelie;" — ceci, c'est la transformation effectuée dans la personne d'Élise, et le premier effet de l'esprit de sacrifice.

" Tu es une vierge veuve, une religieuse sans voile, une épouse sans droits, une mère sans nom ". Et cela c'est l'*investiture* conférée

à la personne d'Élise et le deuxième effet de son esprit de sacrifice.

a) Le domaine du sacrifice : Par le sacrifice de sa *jeunesse* au *service* de son frère, Élise a donné vigueur, fraîcheur, clarté, tout ce qu'une foyer endeuillé peut recevoir d'une jeunesse en fleur. Par le sacrifice de sa *liberté* à l'éducation des orphelines, ses nièces, elle a libéré leur père des charges et des responsabilités qui l'auraient assujetti auprès d'elles. Par le sacrifice de son *avenir* elle a complèté l'inachèvement du passé conjugal de son frère, et de la pierre de son foyer futur elle a restauré le seuil de Loüis, brisé par la mort. Et puis dans ce domaine du sacrifice, Élise ne s'est-elle pas vraiment *donnée toute entière* pour ne recevoir qu'à demi, puisque sur cinq de ses nièces trois, mortes en 1855, n'ont pu lui témoigner une bien longue reconnaissance, depuis 1852.

b) Les effets du sacrifice d'Élise :

La transformation. Le sacrifice d'Élise l'a d'abord transformée en la personnalité de *celle qui n'est plus* : Mathilde Murcier, *l'épouse défunte* ; épouse en 1845, le 31 juillet, défunte le 25 novembre 1852. " Tu m'entends, sœur, et plus que sœur, car tu n'es pas moins plus que sœur que plus que tante". (de juin 1853, *Correspondance* II, p. 37).

L'investiture. Le sacrifice d'Élise a conféré une double investiture à la double réalité de sa personne ; l'investiture de la viduité, à son être de naissance, vierge de corps et d'aspiration monacale ; et l'investiture de la maternité, à son être d'élection et de libre vouloir.

L'investiture de la viduité. Dans son être crée, le corps demeuré vierge subit les fatigues et les soucis de la viduité. Élise n'a pas de mari qu'elle puisse avec autorité associer à ses fonctions d'éducatrice. " Vierge veuve, elle est dans la voie de la Vierge Mère ", (de juillet, 1855, à M. l'abbé Bessières. *Correspondance*, V, p. 283).

Dans son être créé encore, l'âme " *religieuse* ", c'est-à-dire nonne par un penchant naturel, irrésistible, subit les contrariétés de la sécularisation : *religieuse sans voile.* Le frère Louis revient plus d'une fois sur cette inclination d'Élise à suivre les conseils évangéliques. En 1856. " Adieu, ma chanoinesse ", lui dit-il, en terminant une lettre. (*Correspondance* II, p. 62). —En 1857. " Il est temps de te donner signe de vie, ma chanoinesse ". (*Correspondance*, II, p. 105). En 1865, il l'appelle " la grande maîtresse de l'ordre des Vierges enragées ". (*Correspondance*, III, p. 299).

L'investiture de la maternité. Élise, constituée épouse et mère par le choix de son libre vouloir, demeure " *épouse sans droits* ", sans douaire, ni dot, ni préciput, ni avantages à espérer d'un régime quelconque de communauté matrimoniale.

Elle reçoit l'investiture du rôle éducateur de la mère sans jouir de la consécration et du respect dévolus à la fonction propre aux vraies mères : *Mère sans nom.* De ce dernier titre, la phrase suivante, la 6e du portrait, précise le sens et la portée, et montre en Élise, *une mère en action*, et *une mère en affection.*

" Tu sacrifies tes jours et tes veilles à des enfants qui ne t'appellent pas leur mère (*mère sans nom*),—et tu as versé des larmes de mère sur des tombeaux qui n'étaient pas ceux de tes enfants ".

Mère en action, Élise consacre tout son temps, ses jours et ses veilles, au soin des cinq petites nièces.

Mère en affection, que de larmes elle a versées, en 1855, à la mort de Gertrude, de Marie, de Madeleine ! (*Correspondance*, I, 318-320 ; V, 290 ; VI, 34).

C'est ainsi que l'*alliage* en Élise de sa condition personnelle avec son rôle accepté librement traduit son opposition, son contraste, dans l'*alliance* antithètique des couples divergents de : *Vierge veuve, religieuse sans voile, épouse sans droits, mère sans nom.* Et la réflexion nécessaire pour en saisir le sens apporte fort à propos une diversion à l'intense émotion jaillie au souvenir de l'*épouse défunte et de la mère ensevelie.*

2° La patience d'une mère, 6e et 7e phrases :

La deuxième vertu fondamentale, mise en relief dans ce portrait d'Élise, c'est la *patience.* En Élise, si l'esprit de sacrifice s'est pour ainsi dire ramifié en mille sollicitudes à l'égard de Louis il s'est, *a contrario*, reduit et condensé en un minimum de sollicitudes envers elle-même. Tout pour autrui, *omnibus omnia*, c'est l'esprit de sacrifice ; rien pour soi-même, c'est la patience héroïque. La 7e phrase du portrait d'Élise nous décrit ainsi son héroisme dans la patience maternelle.

" Et dans ce travail,
" et dans cette abnégation,
" et dans ces douleurs,
" tu cherches et tu trouves pour repos,
" d'autres infirmités encore à secourir,
" d'autres faiblesses à soutenir,
" d'autres plaies à guérir !. . . "

Sans relever dans l'histoire de la famille Veuillot toutes les manifestations philanthropiques et chrétiennes de Mademoiselle Élise Veuillot, la dévouée promotrice du *denier* de Saint-Pierre, ne présentons ici que des notes abrégées sur le rythme de la phrase et la propriété des termes.

Le rythme dans la phrase 7e. Elle s'articule en deux divisions ternaires, autour de cette charnière centrale : *tu cherches et tu trouves du repos* ; la première division: *dans ce travail. dans cette abnégation, dans ces douleurs*, se rallie, à la personne d'Élise ; la seconde division évolue autour de l'idée du prochain ; *d'autres infirmités, d'autres faiblesses, d'autres plaies.*

L'idéal même d'Élise : *tu cherches*, rattache les deux groupes et les soude en un seul tout périodique, symbole de l'activité individuelle et sociale d'Élise Veuillot. Cette phrase admirablement construite en son équilibre d'antithèses, ne semble-t-elle pas se détacher du sol et planer comme un vol loin du passé. Sur les ailes à triple nervure de son organisme, elle soulève, elle emporte la pensée vers Dieu et la prière de la fin.

La propriété des termes. " *Dans ce travail* tu trouves d'autres infirmités à secourir ". — L'infirme, manque précisément de fermeté, de solidité ; il réclame le secours d'un appui. Le *travail* d'Élise supplée au manque de vigueur de l'infirme.

" *Dans cette abnégation*. . . tu trouves d'autres faiblesses à soutenir ". — Pour ne pas choir écrasé, affolé, le faible appelle un soutien. Pleine d'abnégation Élise lui inculque la force d'âme, comme on instille, dans une *piqure*, un cordial, comme on accepte la transfusion du meilleur de son sang.

" *Dans ces douleurs*, tu cherches d'autres plaies à guérir." — Puisqu'il y a des plaies à guérir dans l'âme et dans l'organisme, au physique et au moral, l'expression de " plaies à guérir " synthétise bien le double service rendu aux *infirmités* et aux *faiblesses*. Et puis cette sollicitude pour la guérison, d'autrui est d'autant plus touchante qu'elle émane d'un cœur lui-même endolori. *Rien ne nous fait plus grand qu'une grande douleur.*

A Dieu seul, maintenant, il appartient de *bénir* cette âme de sacrifice et de patience. N'a-t-elle point, pour son amour, à la fois immolé et son travail et son repos ?

IIIe PARTIE

La prière du peintre (8e phrase)

" Oh ! sois bénie de Dieu comme tu l'es de nos cœurs ! "

C'est la simple prière que la phrase précédente, du coup sublime de ses deux ailes, dépose aux pieds de Dieu. Au cœur même du *Notre Père*, la prière par excellence de la paternité, Louis Veuillot, ce père au cœur si tendre, semble avoir puisé l'inspiration et presque la formule de son vœu fraternel.

" Que votre volonté soit faite sur la terre comme au ciel " ; ô mon Dieu ! mais en retour que notre bénédiction d'Élise soit accomplie en votre Ciel comme en nos cœurs. " Nos cœurs ", oui, les cœurs des chères disparues, la mère et les filles ; et les cœurs des survivants : Luce, Agnès, Eugène et Louis. La sincérité de cette prière émue se révèle dans la simplicité des mots ; et son émotion se prolonge bien au-délà de la brève formule évangélique. Dans sa contexture, aucune recherche, aucune trouvaille, aucune originalité, la forme familière et quotidienne enveloppe cependant à l'instar du pain eucharistique et quoique d'autre façon, Dieu et ses grâces. *Domine doce nos orare* Luc. XI, 1. *Sic ergo vos orabitis : Pater noster qui es in cœlis*... Matth. VI, 9.

Telle est l'explication littéraire et morale que nous avions à présenter du portrait que Louis Veuillot a tracé d'Élise, sa sœur cadette, dans *Ça et là*.

C'est le portrait d'une âme, d'un être immatériel, dégagé, libéré des apparences charnelles, des lois de la pesanteur et du poids de la matière. Ame séparée, habitante d'un fonds aérien, elle recule insaisissable à mesure qu'on l'approche et rappelle, comme des sœurs, ces âmes d'élus qu'au Paradis du Dante Béatrice dessine en ondes de lumière au regard de Virgile.

Et l'on admirera longtemps qu'on puisse avec son art :

> Commander à ce point à l'inerte matière
> Qu'on lui fasse exprimer une âme toute entière.
>
> Zamacoïs

Un professeur de l'École d'enseignement supérieur,

Montréal.

CONCOURS INTERCOLLÉGIAUX

(MARS 1917)

LES MEILLEURS ESSAIS [1]

DEVOIR DE PHILOSOPHIE (1e ANNÉE) : *La certitude*

Monsieur le Président,
Messieurs,

Ce travail nous fournit l'occasion d'admirer le sage procédé de la logique. Afin de donner à l'esprit de la clarté et de la précision, la logique s'efforce, en premier lieu, de le mettre d'accord avec lui-même, et en second lieu, de le mettre d'accord avec la vérité. Rien de plus légitime : la dialectique enseigne à l'esprit, l'art de raisonner méthodiquement et avec justesse et la critique lui découvre les suprêmes principes sur lesquels s'appuie la certitude de sa connaissance ou en d'autres termes la critique recherche si l'intelligence, en suivant les règles de la dialectique, peut connaître les choses avec certitude. La certitude occupe donc une grande partie de la critique : aussi M. le Président a jugé utile d'en faire le sujet de cette conférence.

Avouez, messieurs, que la tâche est lourde pour moi, de traiter de la certitude dans une modeste composition quand des volumes entiers ont été consacrés à cette étude par des auteurs que nous avons consultés plus d'une fois. Qui, en effet, pendant ses études philosophiques ne consulte pas les ouvrages de M. Farges et de Mgr Mercier ?

Abordons néanmoins notre sujet et parlons de la certitude.

Avant d'en donner la nature, certains philosophes considèrent les différents états de l'esprit en face de la vérité et après avoir constaté que la certitude donne la vérité ils en sont arrivés à conclure que la certitude est l'état normal de l'intelligence de l'homme. C'est l'ordre que nous suivrons.

---

1 Pour les sujets, voir *Bulletin numéro 7, volume I.*

Considérons d'abord les différents états de l'esprit en face de la vérité.

L'esprit humain peut se comporter de cinq manières à l'égard de la vérité. Il peut n'avoir aucune connaissance de la vérité : c'est l'état le plus éloigné car le vrai ne se présente à lui sous aucune apparence. Pour l'esprit ignorant, la vérité est tout au haut d'une échelle mystérieuse. Il doit donc la gravir degré par degré pour arriver au dernier où siège la vérité. Dans son ascension, l'esprit rencontrera l'erreur. Dans cet état, il jugera faux ce qui est vrai et vrai ce qui est faux. Il ne s'aperçoit nullement qu'il est dans l'état contraire de la vérité. Ce n'est que plus tard qu'il commence à douter. Devant les deux partis d'une contradiction, il n'adhére à ni l'une ni l'autre partie par crainte d'errer. Suivant qu'il s'agisse d'une action à omettre ou à faire, ou d'une loi à poser, le doute est pratique ou spéculatif. Toujours dans sa course vers la vérité, l'esprit s'aperçoit bientôt qu'il adhère à une partie d'une contradiction plus fermement qu'à l'autre. Le voici à l'état d'opinion. Les raisons pour opiner d'un côté plutôt que de l'autre sont-elles plus sérieuses au plus légères ? Dans un cas son opinion sera probable, dans l'autre elle sera improbable. Considérons maintenant l'esprit parvenu à la certitude. Il est fier d'adhérer à la partie de la contradiction qu'il a jugée la vraie ; et il est d'autant plus fier qu'il y adhère avec fermeté et sans nulle crainte d'errer. Il n'a plus qu'à constater sur quels motifs s'appuie sa certitude. Repose-t-elle sur les essences mêmes des choses ? Oh ! alors qu'il n'ait nul souci car c'est la certitude métaphysique et la philosophie enseigne que c'est la plus grande. N'allons pas croire cependant que l'esprit qui appuie sa certitude sur les lois qui ont régi, qui régissent encore et qui régiront toujours la nature, peut craindre d'errer : il est en effet, physiquement certain et sa certitude ne peut le tromper que par miracle. Il y a encore la certitude morale. L'esprit qui la possède appuie ses motifs d'adhésion sur les mœurs habituelles des hommes. La certitude, quelle qu'elle soit, est l'état le plus parfait de l'esprit. L'esprit, en effet, dans cet état peut contempler la vérité car il y a conformité entre lui et la chose jugée. La certitude étant donc, comme je viens de le dire, l'état le plus parfait de l'esprit, les philosophes ont conclu que ce devait être l'état normal de l'intelligence de l'homme. Si nous examinons, en effet, les cinq états de l'esprit à l'égard de la vérité, il est impossible de conclure autre chose.

Remarquons d'abord qu'il y a dans l'homme un désir naturel de connaître et non pas d'une connaissance quelconque mais d'une connaissance certaine.

Partant de ce fait d'expérience, serait-ce l'ignorance qui serait l'état normal de l'intelligence humaine ? Impossible, messieurs, que cet état convienne à l'intelligence humaine. En effet, Dieu aurait-il pu, sans se contredire, mettre dans le cœur de l'homme un désir de connaître et le forcer à ignorer toute sa vie ? Ne taxons pas l'Auteur de la nature d'une telle contradiction. L'état d'erreur siérait-il davantage à l'homme ? Non, évidemment. A quel supplice, Dieu, alors, n'aurait-il pas condamné l'homme s'il ne lui avait donné que l'erreur en partage ? Certes, l'homme aurait eu raison de maudire son Créateur qui lui aurait donné une intelligence toujours en quête de certitude et toujours impuissante à découvrir la vérité. Que le sort des animaux eut été de beaucoup plus enviable ! Si nous essayons d'admettre que le doute est l'état normal de l'intelligence humaine, nous voyons que l'injustice de la part de Dieu aurait été manifesté. Quelle torture n'aurait-il pas infligée à sa créature raisonnable s'il l'avait forcée à vivre dans un doute continuel ? Si dans la vie de chaque jour, nous éprouvons un malaise indescriptible quand le moindre doute nous envahit et si nous cherchons à dissiper ce doute par tous les moyens à notre disposition, qu'aurait-ce été si nous avions été ordonnés pour passer notre vie dans un doute continuel ? Éloignons donc cette hypothèse comme inadmissible. Quant à l'état d'opinion, état à la vérité plus parfait que le doute, mais qui ne s'en éloigne guère, nous le reléguons pour les mêmes raisons que le doute, parmi les états qui ne peuvent convenir à l'homme. Qu'adviendrait-il si l'homme craignait toujours au sujet de la vérité qu'il affirme.

Après avoir ainsi passé en revue l'ignorance, l'erreur, le doute et l'opinion et après avoir conclu qu'ils ne conviennent nullement à l'homme, considérons la certitude et nous verrons que c'est l'état normal de l'intelligence de l'homme. Il suffit d'invoquer le témoignage de l'expérience à l'appui de cette thèse. Que nous dit l'expérience ? C'est un philosophe de l'antiquité qui nous répond : " Curiosum nobis natura ingenium dedit " dit Senèque. La nature nous a donné un esprit curieux. Le premier mot qui sort de la bouche de l'enfant est un pourquoi qu'il adresse à ceux qui sont chargés de son éducation. Il pousse si loin la curiosité de ses recherches qu'il embarrasse parfois ceux qu'il interroge. Pourquoi Dieu lui aurait-il mis dans le cœur ce désir insatiable de savoir si réellement il lui était impossible de connaître avec certitude ? L'homme, en vieillissant devient-il moins curieux ? Pourquoi, je vous le demande, va-t-il chercher, parfois très loin, le dernier pourquoi de la science ? Pourquoi ses longs voyages qu'il entreprend pour connaître avec plus de

certitude ? Pourquoi ces fouilles dans les vieux pays qu'il poursuit avec une activité toujours grandissante ? Enfin pourquoi l'homme chercherait-il tant à connaître, s'il savait que Dieu a porté contre lui la condamnation de ne jamais rien savoir avec certitude ? Impossible donc d'admettre une autre hypothèse l'état normal de l'intelligence de l'homme c'est la certitude parce que la nature ne fait rien en vain. Elle n'aurait pas mis dans notre âme ce désir de connaître avec certitude sans lui donner la liberté de le satisfaire. Si l'homme le pouvait, il se contenterait d'une science quelconque mais il sent en lui le besoin de savoir avec certitude. Concluons donc que la nature nous ayant donné un esprit curieux nous a par conséquent garanti les moyens de le satisfaire car, suivant Saint Augustin notre esprit ne se repose pas, tant qu'il n'est en possession du vrai.

Raoul DROUIN,
Séminaire de Sainte-Thérèse.

DEVOIR DE SYNTAXE OU CINQUIÈME :

RÉDACTION FRANÇAISE : *Un souvenir d'école*

Bien cher ami,

Notre école..! Ah ! ce n'était pas un chef-d'œuvre, si tu t'en souviens bien..! N'est-ce pas que tu la vois encore, sur le bord de la côte du Portage, détachant nettement sur le fond azuré du ciel, son rectangle blanchi de chaux, son toit pointu et sa couverture rouge ?..

N'est-ce pas que tu vois encore sur la façade ses deux *chassis* de gauche et sa vieille porte de droite.. ? Pour moi, je l'aperçois encore du haut du pic St-Germain, lorsque la brûme nous dérobait la côte. Elle nous apparaissait alors comme ces maisons enchanteresses des contes de Barbe-Bleu, ces maisons extraordinaires qu'une main invisible soutenait suspendues dans les airs..!

Elle nous considérait toujours comme ses enfants, elle nous ouvrait toute grande sa porte, et nous laissait apercevoir une vieille et bonne maîtresse, qui nous accueillait avec un sourire...

L'intérieur de notre classe n'était pas ce que l'on peut trouver de mieux : Un seul *appartement*, un grand crucifix de bois suspendu au mur de droite, quelques cartes géographiques accrochées au mur de gauche, un tableau noir au fond et une tribune au milieu. De grandes tables peintes en vert nous servaient de pupitre.

Te rappelles-tu notre place près du tableau ? Comme nous riions alors, en examinant le gros Jos, qui clignait de l'œil continuellement..!

Notre maîtresse, dans son fichu de soie bleu, nous souriait tout le temps de la classe. Elle était bien savante, notre petite maîtresse... !

Mes camarades, comme tous ceux de leur âge, étaient de petits espiègles qui n'épiaient que le moment favorable pour faire " leurs mauvais coups ".

Notre maîtresse, quoique très bonne, savait fort bien mettre à l'ordre quand le besoin se faisait sentir.

Un jour que Robitaille avait voulu se rebiffer, elle avait pris sa longue règle et lui avait fait payer cher, sa révolte.

Une chose que j'aime à te rappeler surtout, c'est la séance d'examen final.

Oh ! alors notre classe prenait un aspect tout nouveau. De belles guirlandes de fleurs étaient suspendues au plafond, de grands rideaux s'accrochaient aux chassis, la table se recouvrait d'un tapis superbe. Jamais je n'avais rien vu de si beau..!

Nous arrivions de bonne heure, ce matin-là. La maîtresse avait mis sa robe neuve en velours rouge. Contre l'habitude, il fallait garder un silence parfait. Tout-à-coup on signalait l'inspecteur. La maîtresse s'empressait de nous disposer convenablement ; et l'on frappait à la porte : C'est M. l'inspecteur, un bon vieux à cheveux blancs, qui entre en jetant sur nous un regard satisfait.

D'après moi, c'était bien le plus savant homme du monde.

Il ôte son manteau et s'assied à la tribune. Nous, nous tremblions de peur..! Pensez donc..! Bloquer l'examen..! On nous montrerait du doigt dans le village et on dirait : " Tiens, en voilà un qui n'a pas passé..! Pour moi, s'ajoutait une autre raison : Mes petits frères en arrivant à la maison n'auraient pas manqué de dire - " Maman, petit Jean n'a pas passé..., et maman aurait eu de la peine...

La maîtresse nous dispose donc en rang, et les questions commencent : " Qu'est-ce que l'homme ? Qu'est-ce que les sacrements ? etc. Moi, il me demanda : " Où Dieu a-t-il donné ses commandements ? " Ah ! je savais bien que c'était en quelque lieu élevé, mais dire où,... au juste... je n'aurais pu...! mais le bon vieillard, par ses questions multiples, finit par comprendre qu'il ne me manquait que le nom. Quand chacun eût été questionné à son tour, l'inspecteur nous renvoya à nos places. Alors prenant son manteau, il en sortit un prix..! Un beau prix à tranche dorée..! et nous le mon-

tra : " Qui l'aura, nous dit-il ! " Chacun ouvrait de grands yeux et l'aurait voulu pour lui-même. Malgré mon hésitation, je l'eus. . ! Oh ! Quelle joie ! Avoir un beau prix à tranche dorée. . ? Le donner à maman et lui dire : " Cache-le bien, je te le donne. . ? je n'osais y croire.

L'inspecteur me fit approcher, m'exhorta à continuer à travailler ; puis il me renvoya à ma place.

Mes camarades me regardaient avec de grands yeux tout pleins de convoitise et d'étonnement. Ah ! oui ! je fus bien heureux cette journée-là. . !

L'inspecteur nous parla encore un peu. . ., puis il se retira en nous souhaitant " Bonne chance ".

En somme, il était content de nous.

Notre maîtresse nous exprima aussi sa grande satisfaction. Elle vint voir mon livre qu'elle trouva fort beau ; puis elle nous souhaita " Bonnes vacances " ! et nous partîmes.

Ce soir-là, ce fut fête chez nous, en mon honneur.

Maintenant quand je contemple mon grand séminaire, ses longs corridors et ses grandes salles, ses richesses et ses splendeurs, et que je compare tout cela à ma classe simple et pauvre, je me surprends quelquefois à envier ces enfants de sept à huit ans qui vont encore et toujours dans mon école d'autrefois.

Ton ami sincère,
Georges CÔTÉ,
Petit Séminaire de Chicoutimi.

CONCOURS DU PRIX DU PRINCE DE GALLES

NOUVELLE ORGANISATION DU CONCOURS

Desormais il y aura un concours spécial et distinct pour le *prix du Prince de Galles.* C'est un peu, dans un sens, un retour vers l'organisation particulière de cette épreuve, avant 1901.

Afin de répondre au vœu de MM. les Supérieurs des maisons d'enseignement secondaire ce concours sera séparé, antérieur à l'examen de fin d'année, (section de juin).

Nous donnons, du reste, ici, à titre documentaire, la lettre et les nouveaux réglements que Monseigneur François Pelletier, supérieur du Séminaire de Québec, vient d'adresser à ses collègues MM. les Supérieurs des Petits Séminaires et Collèges affiliés ou agrégés.

Québec, 20 janvier 1918.

Monsieur le Supérieur,

A plusieurs reprises déjà on nous a exprimé le regret que le concours pour le prix du Prince de Galles ait été supprimé depuis 1901, et que ce prix ait été attaché à l'examen du baccalauréat. Les épreuves du baccalauréat sont nécessairement proportionnées à la force moyenne des élèves ; et leur facilité relative ne peut donc en faire toujours un moyen d'établir le mérite réel des meilleurs élèves de nos maisons d'enseignement secondaire. D'autre part, à cause du nombre trop considérable des copies (près de 500), pour chacune des matières de l'examen, les correcteurs ne peuvent accorder aux meilleures une suffisante attention. Les correcteurs eux-mêmes se sont plaints souvent de ce que l'attribution du prix au résultat de l'examen rendait bien pénible la tâche énorme de corriger tant de copies.

On a donc souvent demandé au Séminaire de Québec s'il ne serait pas possible de rétablir l'ancien concours. C'est pourquoi, au mois de juin dernier, lors de l'assemblée de Messieurs les Supérieurs des Petits Séminaires et Collèges, nous avons conféré avec eux de ce sujet, et tous ont bien voulu nous dire qu'ils seraient heureux de voir rétablir l'ancien concours, laissant au Séminaire de Québec, qui offre à toutes les maisons affiliées de partager avec lui les chances du Prix du Prince de Galles, le soin d'en faire les règlements.

Ce sont ces règlements que nous vous faisons connaître aujourd'hui. Nous osons espérer que vous les trouverez satisfaisants. Le prix du Prince de Galles est l'objet d'une ardente et juste ambition. Le Séminaire de Québec ne veut rien retenir de ce prix pour des frais d'organisation du concours et de correction. Mais il est sûr qu'il peut compter sur la bienveillance de nos maîtres d'enseignement secondaire pour assurer l'exécution annuelle et excellente de ce concours.

Veuillez agréer, Monsieur le Supérieur, l'hommage de mes respectueux sentiments.

Frs Pelletier, ptre,
Supérieur du Séminaire de Québec.

CONCOURS DU PRIX DU PRINCE DE GALLES

RÈGLEMENTS DU CONCOURS

ART. 1. — Le concours pour le prix du Prince de Galles en Rhétorique et en Philosophie (deuxième année) est ouvert chaque année, par le Séminaire de Québec, à tous les Petits Séminaires et Collèges affiliés ou agrégés à l'Université Laval.

ART. 2. — *Date du concours.*

Le concours se fera le deuxième lundi du mois de mai, à moins d'avis contraire donné par M. le Supérieur du Séminaire de Québec. Les questions seront envoyées quelques jours auparavant à M. le Supérieur de chaque maison affiliée ou agrégée.

ART. 3. — *Matière du concours.*

En Rhétorique : une composition française et une épreuve latine ou grecque (version latine ou thème latin, ou version grecque) tirée au sort.

En Philosophie : une dissertation de philosophie ; une composition de mathématiques ou de physique, tirée au sort. La composition de mathématiques portera sur le programme du baccalauréat, moins la trigonométrie ; la composition de physique, sur le programme du baccalauréat, moins l'électricité, le magnétisme et la météorologie.

ART. 4. — *Durée des épreuves.*

Les compositions se feront aux heures suivantes :

De sept heures à midi : la composition française et la composition de philosophie.

De trois heures à six heures : la version ou le thème, et la composition de physique.

La composition de mathématiques se fera de trois heures à sept heures.

ART. 5. — *Concurrents.*

Chaque maison pourra faire concourir au plus quatre élèves en Rhétorique, et quatre élèves en Philosophie.

On est cependant prié de ne faire concourir que des élèves qui ont une chance sérieuse d'obtenir le prix. Autrement on encombrera inutilement le concours, et on rendra inutilement plus difficile la tâche des juges.

Le choix des concurrents est laissé au jugement prudent des autorités de chaque maison.

ART. 6. — *Forme du concours.*

a) l'usage du dictionnaire français est formellement interdit pour toutes les séances de lettres ou de sciences du concours ;

b) on ne se servira pour le concours que du papier portant le sceau de l'Université Laval, qui est en usage aux examens du baccalauréat;

c) chaque concurrent devra mettre sous enveloppe cachetée son nom et son pseudonyme (en chiffres et en lettres, comme pour le baccalauréat), avec l'indication du Collège ou du Petit Séminaire où il étudie. Il ne signera ses copies que du pseudonyme (en chiffres et en lettres) qu'il aura choisi.

Les enveloppes contenant les pseudonymes et les noms des concurrents seront envoyées au Séminaire de Québec en même temps que les copies.

ART. 7. — *Envoi des copies au Séminaire de Québec.*

Toutes les copies des concurrents, mises sous enveloppes cachetées par l'élève lui-même, devront être envoyées à Québec, à l'adresse de M. le Supérieur du Séminaire, immédiatement après les séances du concours.

ART. 8. — *Correction des épreuves.*

Les épreuves seront corrigées par des jurys de deux membres nommés par M. le Supérieur du Séminaire de Québec.

Comme il s'agit d'un concours, et qu'il y faut tenir grand compte de la valeur personnelle dont doivent faire preuve les concurrents, on observera pour la correction les tarifs suivants :

ART. 9. — *Tarif des corrections.*

Composition française : total : 30 points
25 points pour le fond et la forme ;
5 points pour la correction grammaticale.

Version grecque ou latine : total : 20 points
16 points pour l'exactitude du sens ;
4 points pour la valeur littéraire.

Thème latin : total : 20 points
16 points pour la correction (tarif de détail du baccalauréat);
4 points pour la valeur littéraire;

Composition de philosophie : total : 30 points.
20 points pour le fond ;
10 points pour la forme.
Composition de physique : total : 20 points
16 points pour le fond;
4 points pour la rédaction.
Composition de mathématiques : total : 24 points
22 points pour le fond;
2 points pour la rédaction, quand il y a à rédiger des démonstrations.

On devra, tout particulièrement dans les compositions de philosophie et de physique, faire grand cas, même pour l'appréciation du fond, de la personnalité des travaux de l'élève.

Art. 10. — Messieurs les Supérieurs sont priés de voir à ce que la plus stricte surveillance soit faite pendant les séances, et à ce que les règlements du concours soient fidèlement observés. Ils verront aussi à ce qu'aucun secours extérieur ne soit donné aux concurrents, et à ce que les copies envoyées à Québec n'aient subi aucune altération quelconque.

CONDITIONS D'ADMISSION AUX FACULTÉS DE DROIT ET DE MÉDECINE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

A partir de septembre 1918, seront admis aux facultés de Droit ou de Médecine :

1° Les porteurs d'un diplôme de bachelier de l'U. L. ou d'une université reconnue ;

2° Les porteurs du certificat d'inscription de l'Université Laval;

3° Les porteurs de certificats d'admission aux études soit légales, soit médicales délivrées par le Barreau, la Chambre des Notaires ou le Bureau des Médecins et Chirurgiens de la P. Q.

Les étrangers devront justifier d'un certificat d'admission aux études légales ou médicales selon le cas, exigé dans leur province ou leur pays.

4° ceux qui ont subi avec succès l'examen spécial d'admission à l'U. L. arrêté somme suit :

EXAMEN SPÉCIAL

Les matières de l'examen spécial d'admission à l'Université Laval, le temps et les points affectés à chacune des séances de l'examen se trouvent au tableau suivant :

Pour les Lettres

	heures	points
Composition	4	30
Histoire universelle	2	10
Histoire du Canada	2	10
Géographie		10
Préceptes et Histoire littéraire	2	10
Latin — thème ou version	3	20
Anglais — thème ou version	3	10

Pour les Sciences

	heures	points
Philosophie	4	30
Mathématiques et Astronomie	4	30
Physique et Chimie	3	20
Histoire naturelle	3	20

Dans chacun des deux examens, celui des Lettres et celui des Sciences, les candidats devront conserver 30% des points sur l'ensemble et 15% sur chaque matière.

Chaque matière est éliminatoire.

Le programme détaillé des matières de l'examen spécial, tant pour les lettres que pour les sciences, est le même que celui des matières correspondantes de l'examen du Baccalauréat et de l'Inscription.

Les sessions de l'examen spécial ont lieu l'une en juin et l'autre en septembre.

Les frais sont de $5.00 pour chacun des examens.

On s'inscrit aux examens chez M. le Secrétaire de l'Université Laval, Québec, *deux mois au moins avant l'époque des examens.*

Faculté des Arts

Seront admis aux cours fermés de la Faculté des Arts (classes de Philosophie-Sciences) tous ceux qui peuvent justifier des certificats suivants : 1° certificat du premier examen (Langue-Lettres) du Baccalauréat et de l'Inscription de l'Université Laval. 2° certificats des examens (partie des lettres) d'admission aux études légales ou médicales délivrés par le Barreau, la Chambre des Notaires ou le Bureau des Médecins et Chirurgiens de la P. Q. 3° certificat de l'examen (partie des lettres) spécial d'admission à l'U. L.

N. B. — 1° Entrent à titre d'*élèves inscrits* à la Faculté des Arts ceux-là seuls qui justifient d'un certificat du premier examen du Baccalauréat et de l'Inscription de l'Université Laval.

2° La simple inscription à l'Université Laval de même que l'examen spécial d'admission ne donnent pas droit, après les études légales ou médicales à la pratique du Droit ou de la Médecine dans la Province de Québec.

COURRIER DU BULLETIN

QUESTIONS ET RÉPONSES

1°En mai dernier, le Bulletin *a publié des devoirs de vacances analogues aux sujets proposés pour les concours intercollégiaux. Ne devrait-on pas transformer cette initiative heureuse en une institution stable?*

Comme tout ce qui stimule le travail, ce serait là, selon nous, une excellente entreprise. Pendant les vacances, la plupart des élèves sont désœuvrés. Des sujets bien choisis leur permettraient d'employer une bonne part de leurs loisirs. L'un de nos collèges a même préparé, pour en arriver à la satisfaction de ce vœu, le règlement ci-après que nous souhaiterions voir adopté à la prochaine assemblée de MM. les Supérieurs.

1. Chaque année l'on publiera, dans le dernier numéro du *Bulletin*, des sujets de devoirs pour chacune des classes. Les élèves qui voudront s'y exercer devront les rédiger pendant les vacances.

2. Les élèves n'étant pas censés apporter avec eux leurs dictionnaires grecs, latins ou anglais, les devoirs porteront sur la philosophie, les sciences, la littérature, l'histoire et la langue française.

3. Les sujets seront partagés en trois sections : dissertations philosophiques ou scientifiques ; compositions littéraires des classes de rhétorique, de seconde et de troisième ; rédactions françaises ou exercices lexicographiques des classes de quatrième, cinquième et sixième.

4. On désignera chaque année trois jurys de correction, composés de deux membres. L'un s'occupera des dissertations, l'autre des compositions, le dernier des rédactions et exercices. La procédure à suivre est la même que celle qu'on a adoptée pour la correction des concours intercollégiaux. Il suffira de modifier la circulaire spéciale préparée pour ces derniers par le *Comité permanent*, comme nous le faisons ci-après.

5. Les concurrents devront expédier eux-mêmes, avant le 15 août, leur manuscrit lisiblement écrit, au secrétaire du Comité. Ils indiqueront le collège où ils ont l'intention d'étudier l'année suivante.

6. L'auteur de la meilleure copie de chaque devoir recevra, au début de l'année, son manuscrit annoté. Celui-ci portera l'indication du rang obtenu et du nombre de points conservés d'après l'échelle de 0 à 20. On pourra garder cette copie et la reproduire dans le *Bulletin*, si l'espace le permet.

7. Le nom des lauréats pour chaque devoir et celui du collège où ils étudiaient l'année précédente seront divulgués dans le deuxième numéro du *Bulletin* de l'année suivante.

Voici maintenant la circulaire à laquelle fait allusion l'article 4 de ce projet de règlement :

25 mai 19. . . .

" MON CHER CONFRÈRE,

Chaque année doivent être proposés aux élèves, pour être rédigés pendant les vacances, des sujets de devoirs . Ces rédactions exigent la constitution de comités de corrections pour les dissertations de philosophie, la composition littéraire des classes de rhétorique, seconde et troisième, la rédaction française des classes de quatrième, cinquième et sixième.

Le *Comité*, lors de sa dernière assemblée, vous a désigné pour

cette année, ainsi que M. l'abbé..............................,

du collège de.., comme l'un

des deux membres du comité de...................................

Il me charge de vous en prévenir et de solliciter votre acceptation.

La procédure à suivre est assez peu compliquée. Elle se réduit aux articles suivants :

1. Le secrétaire fera deux parts égales des copies qu'il aura reçues pour la matière dont vous êtes chargés. Il enverra l'une à votre associé, l'autre à vous, entre le 15 et le 20 août. Vous devez avoir l'un et l'autre terminé la revision de votre part le 15 septembre.

2. A cette date, votre associé vous expédiera par la poste les copies qu'il aura revisées ; de votre côté, à la même date, vous lui adresserez les vôtres. Chacun de vous devra avoir fini la recension de cette deuxième part le 1er octobre.

3. A cette dernière date, l'un et l'autre vous transmettrez simultanément au secrétaire les copies que vous aurez ainsi échangées.

4. Au cours de la correction, à mesure que vous avez revisé une copie, vous inscrivez le nom de l'auteur sur une feuille à part, vous y ajoutez un double chiffre, l'un qui indique la valeur de la copie d'après l'échelle de 0 à 20, l'autre qui en marque le rang dans la série. Vous joignez cette liste aux manuscrits que vous renvoyez au secrétaire le 1er octobre.

5. En reconnaissance de votre travail, vous recevrez chacun vingt-cinq sous par copie.

Vous voudrez bien, mon cher confrère, conserver ces indications pour les retrouver à l'époque des corrections. Le *Comité* espère aussi que vous ne refuserez pas de l'aider dans sa tâche et que vous enverrez le plus tôt possible au soussigné l'avis de votre acceptation ".

2° Songe-t-on encore à constituer en un enseignement spécial les choses de la vie canadienne, histoire, littérature, langue, géographie, institutions publiques et privées, *et à dresser pour elles un programme séparé ?*

Si nous ne nous méprenons pas sur la pensée de notre correspondant, ce qui le préoccupe, ce n'est pas l'étude des choses na-

tionales non plus que leur enseignement, mais bien l'organisation de cet enseignement, sa concentration ou sa condensation : Dieu merci, l'étude et même l'enseignement en sont plus que jamais à l'ordre du jour dans nos maisons.

Cette concentration comporte de longues délibérations sur le temps à consacrer à ces matières, sur la place à leur assigner dans le cours, sur l'importance à leur attribuer, sur les manuels à adopter et les programmes à déterminer pour chacune. Le programme surtout sera difficile à tracer tant que nous n'aurons pas, pour les unes et les autres, un manuel qui réponde au caractère de nos institutions. Actuellement, pour la langue et l'histoire, nous devons recourir aux ouvrages de nos collègues de l'enseignement primaire. M. Roy lui-même a intitulé son histoire littéraire un simple *Tableau.* Quant à la géographie, nous sommes mieux partagés depuis l'apparition du *Précis* de M. l'abbé Adolphe Garneau ; encore faudrait-il en détacher la partie canadienne. Et les institutions, peu des nôtres soupçonnent la riche mine qu'elles offrent à nos écrivains comme à nos étudiants.

Le congrès de cette année a fait quelque chose pour la nationalisation de notre enseignement. Un projet, dont nous parlerons plus tard, propose le moyen de graduer à travers tout le cours les leçons d'histoire du Canada. Des spécialistes ont dressé, pour cette matière et pour la géographie, un programme mieux approprié. Nous aurons à parler aussi du projet d'enseigner, par des tableaux muraux, la correction de la langue. Pour le moment, il ne semble pas facile d'aller plus avant.

Quand nous aurons les manuels réclamés et attendus, l'on se trouvera à l'aise pour satisfaire ce vœu. L'on réussira d'autant mieux que personne aujourd'hui ne refuse de voir là le meilleur moyen de contribuer au développement, sinon à la formation, du vrai patriotisme.

3° La réunion en un volume des textes proposés au baccalauréat depuis les origines rendrait aux professeurs un grand service.

La collection serait évidemment utile. Aux heures de presse, elle offrirait des sujets de devoirs tout trouvés et éprouvés par l'expérience. Elle montrerait au public comment nos collèges ont toujours, tout en maintenant le caractère classique de leur enseignement, contribué graduellement à sa nationalisation. Sur ce dernier point en particulier, les sujets de composition littéraire seraient édifiants.

Toutefois, toutes nos maisons possèdent et tiennent à la disposition de leurs maîtres les annuaires de l'Université ; il suffit aux professeurs de s'y reporter. La collection projetée occasionnerait un travail considérable. Il faudrait écarter les sujets qui font double emploi, retrouver les sources des textes classiques et coordonner les sujets différents. D'autres tâches sont aujourd'hui plus pressantes. La hausse des prix du papier et l'élévation de l'échelle des salaires rendraient beaucoup trop coûteuse actuellement l'impression d'un pareil ouvrage. Il faut attendre que les conditions économiques soient améliorées.

Il vaut mieux exercer les ressources disponibles pour aider les auteurs de manuels et contribuer ainsi à l'œuvre que tous considèrent comme essentielle.

CHRONIQUE COLLÉGIALE

UNE FÊTE MÉMORABLE AU SÉMINAIRE DE QUÉBEC

CÉLÉBRATION DU 150e ANNIVERSAIRE DE LA CONGRÉGATION DE LA SAINTE VIERGE

Le 12 décembre 1917 restera comme une date inoubliable dans les annales de notre Vieux Séminaire. Ce jour-là, depuis les premières Vêpres jusqu'à l'extrême limite des secondes, les Congréganistes, vieux et jeunes, fêtaient le 150e anniversaire de la fondation de leur chère Congrégation. C'est en effet en décembre 1767, précisément le six, que Mgr J.-Olivier Briand érigeait la Congrégation de la Sainte Vierge au Petit Séminaire de Québec.

Les fêtes jubilaires, préparées avec soin par le Directeur de la Congrégation, M. l'abbé Oscar Genest, ont groupé sous le toit de l'Alma Mater plus de 150 membres du clergé, au premier rang desquels S. É. le Cardinal L.-N. Bégin, S. G. Mgr P.-E. Roy, archevêque de Séleucie et auxiliaire de Québec, S. G. Mgr M.-T. Labrecque, évêque de Chicoutimi, et plusieurs prélats et chanoines distingués. Et on peut tout de suite dire que les fêtes ont été marquées au coin

de la cordialité, de la simplicité et de l'intimité les plus fraternelles, et qu'elles ont obtenu le plus franc succès.

Le programme des fêtes comprenait une partie religieuse et une partie profane.

Les exercices religieux devaient tout naturellement avoir lieu dans la vieille chapelle de la Congrégation, aux pieds de l'antique Madone si chère aux yeux et au cœur de tous ses enfants. Une décoration sobre, délicate, et du meilleur goût ajoutait à la beauté architecturale du sanctuaire un air de fête qui attirait tous les regards. Les fêtes jubilaires s'y ouvrirent à 8 heures du soir, le mardi, 11 décembre : le chant des litanies, la prière du soir, et une prière spéciale à Marie, adaptation de la prière du mois de Mai, rappelèrent aux anciens les beaux jours d'autrefois et indiquèrent immédiatement le caractère familial que devait si nettement revêtir la journée tout entière.

Le matin du grand jour, la messe de communion, célébrée, à 6 heures et un quart, par S. G. Mgr M.-T. Labrecque, fut suivie d'une procession solennelle qui mérite une mention spéciale : écoliers, séminaristes et prêtres — ceux-ci au nombre d'une centaine, malgré l'heure matinale — défilent en un impressionnant cortège, et escortent, un cierge à la main, la Madone bénie à travers les salles d'étude et de récréation du Petit Séminaire, en chantant le cantique *Laudate Mariam* ou *l'Ave Maris Stella*, et en récitant le chapelet. Ce fut pieux, touchant, et digne de vrais fils de Marie ; et le spectacle était ravissant de voir au retour, à la chapelle, ces 400 congréganistes à genoux et ces 400 cierges flamboyant au-dessus de leurs têtes tandis que passait, glorieuse et souriante, la douce Madone, portée par quatre écoliers, ou tandis qu'on renouvelait l'acte de consécration et qu'on récitait à haute voix la prière pour la paix !

A 9 heures, la messe du jubilé, dite par S. É. le Card. Bégin, prenait un cachet particulièrement agréable aux anciens, grâce au chant à l'unisson des bons vieux cantiques d'autrefois, si pleins d'harmonie pour l'oreille, pour l'intelligence et pour le cœur tout à la fois : les cantiques " Vois à tes pieds, Vierge Marie ", " Temple témoin des premiers vœux ", " Salut, ô Vierge immaculée ", " Reine des Cieux " et " D'être enfants de Marie " furent littéralement enlevés par ce chœur de quatre cents voix. Après la messe S. G. Mgr P.-E. Roy, dans une allocution douce et forte — douce de sentiments, forte de pensées — nous rappela les motifs de notre reconnaissance à la Vierge Marie pour son rôle de Mère et de Guide de l'écolier-congréganiste, et spécialement de *pourvoyeuse* de l'autel. Le chant du Magnificat termina ce pieux et fructueux exercice.

Le soir, à 5 heures, S. É. le Card. Bégin donnait la bénédiction solennelle du T. S. Sacrement et un *Te Deum* vibrant, enthousiaste, disait au Ciel la joie et la reconnaissance dont tous les cœurs débordaient. Et pour clore cette cérémonie l'*Ecce quam bonum et quam jucundum* fut chanté avec une émotion sensible par toute l'assistance chez qui se retrouvait vraiment le "*cor unum et anima una*" de nos Saints Livres.

De la partie profane de nos fêtes nous dirions volontiers qu'elle fut un digne pendant de la partie religieuse : les mêmes sentiments d'allégresse et de gratitude s'y manifestèrent sous d'autres formes, et la manifestation des témoignages de joie et de satisfaction prouva aux organisateurs qu'ils avaient obtenu " succès complet sur toute la ligne " comme on se plaisait à dire.

Le premier article de cette partie du programme (1) était bien propre à toucher directement le cœur de tous les anciens : c'était, au sortir de la messe du jubilé, la visite des salles et des classes du Petit Séminaire. Ah ! les bonnes heures qu'ils passèrent à revivre leur vie d'écoliers, au milieu de leurs frères des générations passées et de leurs frères, tout jeunes, de la génération présente ! Que de souvenirs en leur esprit, que de sentiments dans leurs cœurs, que de paroles sur leurs lèvres ! Ce fut jusqu'au dîner un feu roulant de conversations animées, de bons mots, de chants familiers et patriotiques, et d'histoires du bon vieux temps. Et quelle aubaine pour les écoliers : combien honorable et précieuse pour eux cette visite vraiment fraternelle des vénérés anciens ; ajoutons à leur louange, et à celle de leurs maîtres, qu'eux-mêmes se sont montrés envers leurs ainés d'une politesse exquise, d'une grâce charmante — ce sont les termes dont on s'est servi — d'une délicatesse et d'une aisance de bon aloi qui a ravi les visiteurs. A midi, autour de la table d'honneur où se tenaient S. E. le Card. Bégin, S. G. Mgr Roy, et S. G. Mgr Labrecque, les prélats et les chanoines, plus de 150 prêtres et près de 300 élèves prenaient place dans le réfectoire des écoliers pour le " banquet en famille ". La décoration magnifique, le menu substantiel et varié, le service délicieux des écoliers, les morceaux de musique et de chant, tout contribua à faire de ces " agapes fraternelles " un succès sans pareil. A la fin du repas S. G. Mgr Roy, en quelques phrases bien senties, présenta au Directeur le cadeau des anciens — un chèque de plus d'un millier de piastres — destiné à la chapelle de la Congrégation. Le Directeur remercie en termes pleins de finesse et de beaux sentiments, puis cite à l'ordre du jour

1 Il est superflu de noter que la division du programme en *deux parties* religieuse et profane est de nous seul, et pour les fins de cet article seulement.

les noms des vénérés confrères qui ont cinquante ans ou plus de vie congréganiste, et dont la plupart sont au milieu de nous ; ils sont plus de quarante que nous applaudissons avec enthousiasme. Nous nous séparons ensuite au chant de l'hymne national "*O Canada.*"

A 3 heures, les anciens se rendent visiter les musées de l'Université Laval, cependant que les jeunes, et d'autres aussi qui ont retrouvé leur jeunesse, s'amusent à chanter et à sauter à la salle des Grands : " *Ecce quam bonum. . . !* "

Le soir, à 8 heures, la salle des Promotions, à l'Université, regorgeait d'auditeurs pour le Grand Concert du jubilé ; les anciens congréganistes laïques, invités à ce concert, se mêlaient à leurs confrères en soutane pour reformer au complet l'ancienne famille écolière. La Société Symphonique de Québec, dont la bienveillance égale la renommée artistique, avait gracieusement prêté son concours, et l'exécution de son programme fut, comme toujours d'ailleurs, un vrai régal pour les auditeurs. Quelques anciens ajoutèrent un chant ou une déclamation, unanimement goûtés, et un chœur puissant de 150 voix, formé des élèves du Grand et du Petit Séminaire, et accompagñé de l'orchestre, fit entendre l'*hymne à la Vierge*, une adaptation sur la marche de Tannhauser ; nous renonçons à décrire l'effet de ce chant majestueux, vivant et entrainant : à peine la pièce était-elle finie que les applaudissements, éclatant de toutes parts, en réclamaient la répétition ; elle obtint un succès plus grand encore.

Puis S. G. Mgr M.-T. Labrecque se leva pour répondre aux hommages présentés au début de la soirée à tous les " Anciens " par le préfet actuel de la Congrégation, M. Roch Rochette. La réponse tout émue, toute paternelle et tout apostolique de Sa Grandeur alla droit au cœur de tous les assistants. Il évoqua, en un langage élégant et gracieux, les souvenirs d'antan, à la Congrégation, en classe, à l'étude ou à la cour, à Maizerets, au Petit-Cap (1) ; puis il rappela aux jeunes les leçons bienfaisantes d'un si beau jour, et les exhorta en terminant à préparer un avenir digne de la Congrégation, du Vieux Séminaire, de l'Église et de la Patrie Canadienne. L'hymne national chanté par tout l'auditoire, vint couronner cette soirée vraiment magnifique. Il était 10.15 heures.Et la fête n'était pas finie pourtant. Les anciens en effet allaient prendre une tasse de café à la salle des prêtres, et les jeunes allaient recevoir la mirobolante permission—les murs de la Grande Salle en frémissent encore — de faire comme les anciens, de brûler une cigarette ou même

2 *Maizerets*, où les élèves pensionnaires passent les beaux congés de l'année scolaire. *Le Petit Cap*, maison de repos où les prêtres de la maison et quelques léèves passent les vacances d'été.

un cigare, en guise de bouquet final. Ce fut un vrai délire : au milieu de la fumée joyeuse reprirent de plus belle les chants et les danses écolières ; les anciens, apprenant la renversante nouvelle, veulent voir cela de leurs yeux et en jouir de leur... odorat, et les voilà derechef à la Grande Salle, fumant, riant, chantant avec les jeunes, et leur faisant des discours improvisés qui enthousiasment tous les cœurs ! Il fallut la sonnerie de minuit aux horloges scandalisées pour arracher tout ce peuple à son concert-boucane.

Les fêtes étaient finies, mais leur souvenir demeure, doux et bienfaisant, dans tous les cœurs. Remercions, après Dieu et Marie, le Séminaire qui nous les a fait goûter, et souhaitons un pareil succès aux fêtes futures du deuxième centenaire.

C. G., p1re.

LIVRES, ARTICLES, REVUES, CONFERENCES

L'Instruction au Canada sous le régime français (1635-1760), par Monseigneur AMÉDÉE E. GOSSELIN, *professeur à l'Université Laval.*

Nous croyons être agréable aux lecteurs de " l'Enseignement secondaire au Canada ", en leur présentant, dans leur revue, cet ouvrage si documenté et si instructif, paru il y a quelque temps déjà, mais qui sera toujours, pour tous ceux qui s'occupent d'instruction, d'un si grand intérêt.

L'auteur y traite de l'enseignement chez nous, de son apparition, de ses humbles débuts, de son développement lent et difficile.

Au contact de ces pages consacrées aux sources pures et limpides de l'instruction en notre pays, les professeurs d'aujourd'hui sentiront se fortifier en eux l'amour de leur sublime vocation, en même temps qu'ils puiseront dans les faits et gestes des professeurs d'hier de bien belles leçons de foi et d'abnégation.

L'arbrisseau planté en 1635 était bien frêle, mais il plongeait ses racines dans un sol fertilisé par l'héroïsme et le sacrifice, aussi n'y a-t-il pas lieu de s'étonner de lui voir allonger si rapidement ses branches et élever sa cîme. Ils salueront avec émotion cette maison suspendue au vieux rocher de Québec et qui, la première a ouvert ses portes pour accueillir la jeunesse d'alors, l'instruire, la former.

C'est le premier anneau d'une bien longue chaîne. On sent que c'est avec amour que Mgr Gosselin décrit le forgeage pénible des nombreux anneaux qui successivement viennent s'y relier.

Cet ouvrage a plus d'un titre à notre admiration.

La science étendue et variée, la sûreté de jugement, la sobriété d'une exposition claire et impartiale des faits, sont autant de qualités qu'on se plaît à reconnaître à l'auteur de l'Instruction au Canada.

" *Habent sua fata libelli* ", a dit le poète. Nous ignorons quelle fut la destinée de ce volume auprès du grand public. Nous savons que le public lettré lui a fait un accueil sympathique. L'Académie française lui a décerné un prix.

Et ce témoignage d'outre-mer très flatteur pour l'écrivain, souligne encore davantage l'importance et la valeur de l'œuvre.

La fin que Mgr Gosselin se propose dans ce volume, c'est de " faire voir que l'enseignement primaire et secondaire a existé au Canada et a été organisé aussi bien que le permettaient les circonstances de temps, de lieux et de fortune dans lesquelles se trouvaient placés les colons, nos ancêtres."

Après avoir tracé le tableau général de l'instruction et de l'éducation primaires en France aux XVII et XVIII siècles, l'auteur expose brièvement le degré d'instruction que devaient posséder les premiers colons. Puis il divise son ouvrage en deux parties bien distinctes.

Dans la première il est traité de l'enseignement primaire, des petites écoles, de l'arrivée des premières religieuses au pays, et dans la deuxième de l'enseignement secondaire, de la fondation du collège des Jésuites, des professeurs, du programme, des heures de classe, des élèves, etc., etc.

Et l'ouvrage se termine à la cession du Canada à l'Angleterre en 1760. Entre ces deux dates, 1635 et 1760, l'auteur a accumulé une immense matière historique.

On voit apparaître, dans une brillante lumière, les premiers professeurs et les premières maisons d'écoles, qui, dans les commencements de la colonie, activèrent le flambeau de l'instruction souvent bien près de s'éteindre.

En tête de cette vénérable lignée, se présente la première, la " *petite école* " de Québec, puis celle du Cap-Tourmente, du Château-Richer, de Montréal, des Trois-Rivières, l'école *ambulante* des frères Charron, etc.

C'est tout un défilé noble, glorieux, émotionnant !

Elles passent par ordre d'ancienneté, et c'est un siècle et demi de notre histoire que ces humbles maisons perpétuent sous nos yeux.

Elles sont un vivant témoignage de l'instruction donnée à cette époque.

Aussi l'historien s'élève-t-il avec force contre ceux qui ont dénigré par des jugements " erronés et regrettables ", l'instruction

qui se donnait sous le régime français. Il y a là des pages fortes, vigoureuses, qui confondent les tenants de l'opinion contraire.

Cette époque qui au dire de l'historien Garneau, fut " la page la plus sombre de notre histoire " se trouve singulièrement éclairée par les données sûres, établies sur des documents authentiques, indiscutables, sévèrement contrôlés, et dont l'exposé complet et détaillé ne laisse rien à désirer.

L'auteur appelle en témoignage les in-folio qui depuis longtemps dormaient d'un sommeil paisible sur les rayons, dépouille les cartulaires imprimés et manuscrits enfouis dans les voûtes, expose, compare, juge, c'est la reconstruction du passé. La légende d'un passé ignorant a vécu !

Mgr Gosselin prend plaisir à accumuler des citations qui dissipent les ombres et dégagent la vérité.

Le lecteur sera reconnaissant à l'auteur de s'être imposé une si lourde tâche, et par ses patientes et laborieuses recherches d'avoir réussi à exhumer de tous ces *vieux papiers* que recouvrait une poussière vénérable par l'âge, des vérités insoupçonnées. On sent que Mgr Gosselin est à l'aise au milieu de ces vieux papiers et qu'il est chez lui dans les lieux où on les garde. C'est avec amour qu'il se penche sur ces documents, ces textes à demi effacés et jamais sa patience ne se lasse à en déchiffrer les écritures capricieuses et souvent illisibles, car sous cette poussière amassée par les ans, c'est l'âme d'une nation qui palpite.

La lecture de cet ouvrage est facile et agréable ; le style en est simple, sobre, digne des grandes actions et des hauts faits qu'il raconte.

Nous le recommandons à tous les abonnés de " Bulletin de *l'Enseignement secondaire* ". Ils passeront dans la lecture de ce récit de l'histoire de notre passé, des heures délicieuses, en même temps qu'ils y puiseront de bonnes leçons de foi et de confiance en l'avenir.

Nous souhaitons, en terminant, que l'auteur nous donne bientôt la suite de ce premier volume, et nous sommes assurés que nous trouverons aussi dans l'Instruction au Canada sous la domination anglaise, de beaux motifs d'être fiers de notre race et de ceux qui l'ont instruite et dirigée.

LOUIS COURVAL

DEUX ALMANACHS. Nous accusons réception de l'*Almanach de la Langue française* et de celui de l'*Action Sociale Catholique.* De ces deux précieuses publications, nous ne ferons pas un vain éloge ; il suffira de rappeler que ce sont plus que d'éphémères almanachs, ce sont des recueils de documents que doit conserver l'écrivain patriote. Dans l'almanach de la Langue française, tous les professeurs auront aimé à lire: *Les collèges classiques français du Canada, par le Père Edouard Lecompte,S.J.* Du reste nous en reparlerons. L'on aimera aussi cette approbation élogieuse que fait de l'almanach de l'Action Sociale Catholique. la *Revue dominicaine* affirmant que *c'est un recueil sans rival au point de vue de l'information religieuse, historique, nationale. C'est aussi un album magnifique, des plus captivantes illustrations.*

A. COTHENET. *Le Vénérable Jean-Claude Colin et la Société de Marie.* In-12. Paris, Téqui.

Ceci pourrait passer pour un petit traité d'humilité en action. L'“ action ”, c'est la vie du Fondateur des Maristes qui la fournit ; et l'on y fera aisément ample moisson de traits d'humilité aussi saisissants qu'attrayants. Attrayants surtout. L'humilité est bien une vertu qui fait à plusieurs l'effet d'être assez rébarbative, presque inaccessible. Ici, à travers ces pages, nous espérons vraiment qu'il n'est personne qui ne la trouve aimable.

Et l'on y trouvera surtout qu'elle n'est pas faite seulement pour les Saints, mais pour tout le monde, et non seulement en ce sens que tout le monde est appelé à la sainteté, mais parce que sans humilité il n'y a pas de perfection même purement naturelle, pas de vie vraiment “ humaine ”, pas de bon sens. Tout ce qui veut rester équilibré doit être à base d'humilité. L'orgueil, tout ce qui s'appelle orgueil, est principe de déséquilibre. Rien d'“ humain ” sans humilité, pas plus dans la vie des peuples que dans la vie des individus ; et la guerre actuelle nous donne un exemple effrayant des excès où l'orgueil collectif peut entrainer une race.

On trouvera tout cela, et beaucoup d'autres choses encore, dans ce petit livre, où nous souhaitons à tout le monde de venir chercher intérêt et édification.

J. DARGAUD, supérieur des Chapelains de Paray-le-Monial.— *Au Cœur de Jésus agonisant, notre Cœur compatissant.*—Douze méditations pour l'Heure-Sainte (2e édition). Paris, Téqui.

Ces Méditations *Au Cœur de Jésus agonisant* sont riches de pieuses, solides et touchantes pensées. Elles aident efficacement

l'âme à remplir la tâche sainte de réparation, d'expiation et de consolation que réclame le Sacré-Cœur de Jésus dans l'Heure-Sainte.

(Mgr Manier, *évêque de Belley.*)

On pourra se procurer ces volumes à Québec chez le libraire J.-P. Garneau et à Montréal, aux librairies Granger et Beauchemin.

Quelques articles : — Rappelons à nos lecteurs certains articles parus dans l'*Action Française* de Montréal. En premier, la magistrale étude : A LA SOURCE DU RENOUVEAU par le R. P. Ed. Lecompte.

Le révérend père salue d'abord le réveil de la race, reveil non plus seulement littéraire, économique, social, mais national, et il demande pour cette race une élite vraiment imposante. Pourquoi, ajoute-t-il, les élèves de nos collèges classiques encombrent-ils les professions libérales. *Combien d'entre eux ne feraient-ils pas, après les quelques études supplémentaires ad hoc, d'excellents agriculteurs, négociants, industriels, ingénieurs.* Ne seraient-ils pas tout d'abord, à raison de leur formation classique, les meilleurs élèves des diverses écoles que nous venons d'énumérer. Et cette aptitude d'assimilation leur viendrait de leur formation classique, *car les études classiques sont en un sens, utiles à tout. Elles disposent à tout, préparent à tout, mènent à tout.* Et cette puissance formative leur vient des matières mêmes qui font le sujet de l'enseignement secondaire. Puis l'auteur aborde le premier élément du classicisme, l'étude si décriée naguère des *langues anciennes.* On y revient à cette grande gymnastique intellectuelle maintenant, même en France, depuis que la guerre a détendu la colossale emprise boche sur les cerveaux latins. Espérons un retour prochain à la saine pédagogie. Jean Guiraud, dans la *Croix* de Paris n'a pas craint de parler hautement des études classiques désintéressées, condition encore du progrès. . . matériel. — *La question n'est pas de savoir ce que notre fils fera de son latin, mais ce que le latin fera de votre fils*, disait Mathew Arnold. Et le père Lecompte rappelle que l'étude des langues anciennes est merveilleuse pour éclairer l'intelligence et façonner une volonté forte, habituée à se vaincre, élément indispensable de la véritable éducation. Cette étude, elle apprend la valeur de ce trésor qu'est le travail, elle développe l'homme dans toutes ses dimensions, elle produit l'*homme carré d'Aristote.*

Il restera donc au jeune homme classiquement élevé de se spécialiser par des études préparatoires. Aussi bien plus celui qui se présente à ces études est-il richement organisé, plus vite et plus haut il s'élève dans ces matières spéciales. Et alors se formera une

élite d'hommes vraiment capables dans tous les genres... *élite qui sans prétendre aucunement porter ombrage à une race quelconque aura d'abord le souci de la sienne, le souci de sa gloire....*

***

Pour atteindre à ce noble but, il ne faut pas, c'est M. Edouard Montpetit qui nous l'affirme, *il ne faut pas chercher — de crainte de trop nous en convaincre — si nous appartenons à une race supérieure , prouvons-le... créons des hommes, créons des compétences... prépa: rons-nous, dans le culte de la supériorité.* — VERS LA SUPÉRIORITÉ- par Edouard Montpetit.

***

L'on aimera aussi à relire la fine silhouette tracée par le R. P. Lalande du *Petit Canadien* à la bouche-molle. Quel bien incalculable feraient les professeurs des classes de grammaire et même ceux des classes de lettres, s'ils voulaient, tous les ans, lire et commenter à leurs élèves ces pages où sont dénoncées et fustigées *l'articulation veule et les syllabes flasques et vaincues sorties des bouches molles de nos jeunes gens.*

Si après avoir entendu ce réquisitoire, nos écoliers ne se sentent pas la force de marteler leurs mots comme sur une enclume, s'ils ne se débarrassent pas la bouche de la ouate qui la comble, ce ne sera pas la faute des maîtres ni surtout celle du père Lalande.

Enfants et maîtres constateront ensemble que le langage ainsi *marqué à coups de consonne doit être parlé à coups de volonté et que ces coups répétés de volonté développent l'énergie et affermissent le caractère— chose peu superflues en éducation... Et donc apprenons aux enfants... à faire vibrer sur les lèvres canadiennes les fermes syllabes françaises... c'est un sujet qui crie : au secours ! Guerre aux bouches molles !*

***

L'AUTRE DANGER, nous dit M. Léon Lorrain, *et le plus grand, c'est de ne pas voir la tournure incorrecte.* Cette crise du français à son origine dans le relachement général, dans le goût du moindre effort. Aussi *notre parler et notre écriture doivent-ils être l'objet de la plus étroite et de la plus constante surveillance.* Corrigeons notre vocabulaire, c'est fort bien, mais n'ayons de cesse que nous ayons corrigé aussi les phrases.

***

Toujours le grec et le latin. Deux fines pages de l'abbé Camille Roy, dans le bulletin du *Parler français*, numéro d'octobre 1917, consacrées au *vieil Homère,... qui ressuscite.* Tout comme M. de Malbrough, Homère n'est pas mort, et pourtant... la science allemande l'avait tué, mais pour cette fois du moins les gens qu'elle a tués se portent assez bien; c'est plutôt ce gauche et lourd pedant de Wolf qui est en train de mourir,... occis par le ridicule. Pourquoi aussi faut-il que ce bonhomme ait pris au sérieux les *Conjectures académiques* de l'abbé d'Aubignac, et soit allé là-dessus composer cette bocherie intitulée les *Prolégomènes à Homère.* Homère est bien vengé et la culture par le grec n'y perd rien.

***

Et pourtant, les méthodes allemandes, l'esprit allemand avaient, au témoignage de M. René Doumic — dans son article : *L'unique moyen*, paru dans le *Gaulois* — envahi l'enseignement en France. " *C'était lui qui toujours habile à se maquiller, se déguisait sous le beau nom de science. L'enseignement devait être SCIENTIFIQUE, fut-ce pour les bambins de la petite classe. Il devait être scientifique surtout dans les classes de lettres. Gagnés à ce vertige, des maîtres qui étaient des gens de lettres ne parlaient plus de la forme et du style qu'avec dédain et du BON FRANÇAIS qu'avec un sourire. Ce fut une aberration... Réjouissons-nous donc ? Nos enfants vont de nouveau apprendre à parler et à écrire purement le français : ce n'est pas inutile pour PENSER EN FRANÇAIS* ".

Et comment obtenir ce résultat, se demande M. Doumic, et il répond presque aussitôt : La question est la simplicité même, *si on va droit à la cause du mal qui est l'affaiblissement des ÉTUDES LATINES.*

Ah ! le sabotage de l'enseignement secondaire ; on est aujourd'hui bien puni, les élèves ne connaissent plus la propriété des termes, la justesse des expressions et la correction des tours ; tout cela et bien autre chose encore, parce que le grec et le latin sont devenus suspects, eux qui jadis primaient toutes les autres études.

Pour le latin, affirme M. Doumic : *On s'est appliqué à le rendre RÉBARBATIF en substituant à ces CHARMANTES compositions latines de jadis, vers ou prose, le thème, toujours le thème, rien que le thème morne et sempiternel. On en a dégoûté les jeunes gens.* Et l'académicien d'ajouter avec une pointe d'humour : *Ils savent main-*

tenant du latin ce que leurs aînés savaient de grec, c'est-à-dire moins que rien.

La conséquence est qu'ils ne savent plus le français.

Après bien d'autres, l'écrivain pose la grande question : *Est-ce donc que pour bien écrire, en français, le latin est indispensable ?* La réponse ne se fait pas attendre : *Chez nous, héritiers de la langue et de la civilisation latines, le latin est à la racine. Sans lui, l'enseignement du français — si développé, si ingénieux, si intensif qu'on l'imagine — MANQUE DE BASE.*

N'allons donc pas, conclue-t-il, n'allons pas chercher bien loin le remède à l'abaissement des études françaises, à la crise du français. Rendez-nous, s'écrie-t-il, *dans leur intégrité de jadis, les études latines. C'est le moyen et c'est l'unique moyen.*

Si vous voulez que nos enfants sachent le français, apprenez-leur donc le latin.

On reviendra, on revient ainsi en France à l'antique culture, au cours classique, dont la suite des siècles a consacré la sagesse et reconnu le suprême besoin.

Ici, nos professeurs de l'enseignement secondaire ont su heureusement garder au collège classique sa vraie physionomie.

C'est M. le chanoine Guillemant qui nous en fournit le premier témoignage.

Ils ont conservé, dit-il, en parlant de nos professeurs, *mieux que nous des traditions qui furent jadis notre force et notre fierté. Ils ont fait l'économie de quelques révolutions et d'innombrables changements de programme.*

Les professeurs de nos séminaires ne sont pas, quoiqu'on dise, les ennemis ou les concurrents jaloux de l'enseignement *secondaire moderne*, qu'il ne faut pas confondre,—ainsi que le proclamait à l'Université Laval, dans son allocution de fin d'année 1917, Mgr Amédée Gosselin, — ni dans le mot, ni dans la chose avec l'enseignement secondaire classique (1).

Et si des maisons canadiennes-françaises d'éducation est sorti une élite sociale, au témoignage de la *Gazette* de Montréal (mardi, 19 juin 1917), il faut rechercher dans la culture bien comprise du grec et du latin l'explication de cette supériorité.

L'enseignement coordonné de ces langues assez conformes à l'esprit de la langue française oblige cependant l'élève à une plus exacte recherche du tour de phrase et de la propriété de l'expression qu'un enseignement à base de langues modernes.

1. Voir *l'Action Catholique*, éditorial 22 juin, 1917.

L'on obtient par ce classique, non pas un emmagasinage informe de la plus grande somme possible de connaissances, mais le perfectionnement des facultés.

C'est toujours la même guitare, penseront quelques vieilles perruques, mais n'est-il pas utile de répondre une fois de plus à l'inepte question : *A quoi bon le grec et le latin.*

* * *

N'a-t-on pas encore entendu en ces derniers temps s'élever quelques voix réclamant contre le cours d'études, cet ogre *qui fait absorber à l'élève trop de connaissances utilisables mais pas as ez de pratiques.* Toujours le mot *pratique ;* faudra-t-il donc avertir de nouveau que la raison d'*être* des humanités c'est le désintéressement et l'indépendance obligés vis-à-vis de toute profession ou carrière.

Le cours classique ne saurait avoir de visées utilitaires, tandis que l'enseignement primaire, à quelque degré qu'il s'élève, doit être avant tout, exclusivement pratique, usuel.

Redisons bien avec Alfred Fouillée, *que toute culture, surtout pratique, qui conserve pour objet principal de fournir des connaissances immédiatement applicables et même des moyens de vivre est* primaire, *de quelque nom qu'on la décore.* (1)

Que l'on fonde, que l'on établisse partout dans notre province des écoles industrielles, que l'on donne même à chacune d'elle un particularisme local, intense, sur le champ utilisable, nous en sommes; mais que l'on prenne garde à ce que l'on appelle *la culture encyclopédique, car la valeur d'un esprit n'augmente pas en proportion de la quantité de ses connaissances.* (2) Du reste, de ces écoles industrielles nous en avons, mais trop peu, malheureusement. On parle beaucoup du développement économique de la Province, ne serait-ce pas en multipliant ces écoles, une excellente façon d'y contribuer. Ainsi quel bien n'ont pas déjà opéré les *jardins scolaires.*

Mais de grâce, laissez les professeurs de lettres grecques et latines, et donc de lettres bien françaises, continuer à dispenser la véritable instruction secondaire, celle qui est *dégagée de la vie matérielle, l'instruction qu'on ne peut improviser ni acquérir par des efforts de pure mémoire, qui, au contraire, doit être comme une lente imprégnation de l'âme.* (3)

---

1 *Les études classiques et la démocratie,* p. 4.
2 P. Lasserre, *La doctrine officielle de l'Université,* p. 378.
3 Alf. Fouillée, *l. cit.*

Et voilà.

L'enseignement *moderne moyen*, si on veut lui conserver cette appellation, se cantonnera dans ses réserves vastes et importantes ; il n'essaiera pas d'être une section de l'enseignement classique secondaire, et fier du rôle qui est dévolu il fournira pour la plus grande patrie canadienne-française, des compétences techniques.

***

Et avant d'en finir — pour cette fois — voici bien la plus renversante des assertions, M. Cyrille Robinson, sous-maître à Winchester, ne s'avise-t-il pas d'annoncer aux lecteurs du *Nineteenth Century* que le latin est indispensable pour bien apprendre... l'anglais.

Il me paraît indiscutable, écrit-il, que le plus rapide chemin pour apprendre à un élève le maniement avisé des mots et des phrases, c'est de les lui faire traduire d'une autre langue. Par ce moyen l'élève apprend à faire correspondre les idées avec les choses, les mots avec les réalités.

Puis M. le sous-maître de Winchester nous dit ses préférences *raisonnées* pour le bon vieux latin classique, et il s'embarque dans une phrase comme celle-ci : *Vous avez dans les classiques quelque chose de cette certitude d'induction qui est la caractéristique principale des mathématiques. C'est à ce point de vue que les classiques peuvent revendiquer la grande supériorité qui est la leur sur les langues de conjugaison et de déclinaison moins variées.*

O vous ! les partisans du *cycle* langue moderne, fermez vos oreilles, fermez-les à la cire comme les matelots du fabuleux aventurier Ulysse : car voici que s'amène de son côté le président du Middlebury College du Massachusetts, dans la libre Amérique.

Ce monsieur, il s'appelle John M. Thomas, affirme lui aussi que l'éducation moderne est superficielle, qu'elle n'a engendré dans beaucoup de pays, que la médiocrité et n'a développé que la *surface des hommes.*

On ne pouvait mieux que cet américain exécuter proprement les admirateurs du *real school, modern style.*

***

L'étude du Rév. P. D. Charette — lue aux cours de vacances de l'Université Laval à Montréal — a été publiée par la *Revue Canadienne.* Le titre complet de ce travail est : GRAMMAIRE HISTORIQUE DU FRANÇAIS, SON EMPLOI DANS L'ENSEIGNEMENT. De cette intéressante et instructive conférence, nous ne voulons détacher que quelques lignes : *Une science qui ouvre des horizons nouveaux sur la langue, qui permet d'en saisir le génie avec plus de netteté et d'en savourer les*

finesses, mérite à bon droit l'attention des professeurs et des éducateurs consciencieux. Telle est la grammaire historique... Sur les graves questions linguistiques, la concordance des temps et des modes, l'origine du conditionnel et son équivalence, la grammaire historique vous livre des secrets précieux, des réponses longtemps cherchées.... Mettre dans l'enseignement de notre langue une dose convenable de grammaire historique, ce n'est donc pas seulement faire l'œuvre du savant et du pédagogue soucieux d'appliquer les méthodes les plus efficaces ; c'est encore agir en patriote et résolu à ne rien négliger pour tremper fortement l'âme de notre jeunesse canadienne-française. Que l'enseignement du français dans nos classes fasse de nos élèves des Canadiens-français plus fiers de leur race et de son verbe si pur, c'est notre ambition à tous.

***

A lire, dans la *Revue Dominicaine*, (février 1918) l'article du R. P. Albert Marion, sur le *partage des influences dans l'éducation.* Nous extrayons seulement ces quelques lignes :

Ainsi, que le Gouvernement, s'il le juge nécessaire au développement économique d'une province, prescrive l'enseignement de l'anglais dans les écoles, c'est juste ; mais que, en plus, il défende d'y enseigner le français, lorsque l'étude de cette langue maternelle ne nuit aucunement à celle de l'anglais, c'est un onstrueux abus de pouvoir.

Ad. G., ptre.

VARIÉTÉ SCIENTIFIQUE

LES VÊTEMENTS EN PAPIER

Un professeur de français, qui se trouvait en Autriche-Hongrie lors de la déclaration de guerre, qui y demeura sous la plus étroite surveillance et vient seulement d'être rapatrié en Suisse, communique au Journal *sur la situation économique dans les empires centraux des renseignements d'ou nous extrayons les précisions suivantes :*

Depuis près de deux ans, le manque de laine et de coton est devenu si sensible dans les empires centraux que, pour y suppléer, on dut se mettre de bonne heure à la recherche d'un succédané textile. On songea tout de suite à transformer l'industrie des étoffes en papier, déjà exploitée sur une assez grande échelle au cours des trente dernières années. Les progrès que l'Allemagne et l'Autriche ont réalisés dans de domaine en 1916 et 1917 sont considérables.

Cette branche florissante de l'industrie produit aujourd'hui, dans les deux pays, des étoffes en papier pour la confection des vêtements. Pour tisser les étoffes en question, on mélange au papier, dans un but purement décoratif, différents fils de laine provenant de déchets recueillis par les chiffonniers et des vêtements devenus inutilisables, tel que les vieux uniformes militaires, dont on possède d'énormes stocks : Grâce à l'emploi de ces fils, le tissu de papier offre, à s'y méprendre, l'aspect d'une étoffe d'avant-guerre.

Depuis longtemps déjà, les nouvelles étoffes en papier sont exclusivement employées à confectionner les casquettes gris vert des soldats austro-hongrois. Elles ont rendu les plus grands services en Autriche comme en Allemagne, lorsqu'il a fallu habiller quantité de prisonniers et de réfugiés. Dans tous les camps de concentration, l'usage des confections en étoffe de papier, aussi chaudes en hiver que fraîches en été, a donné les meilleurs résultats. Aujourd'hui, dans les grandes fabriques des empires centraux, les vêtements des ouvriers sont tous en étoffes de papier. Dans les usines, le nouveau complet en papier adopté pour tous les ouvriers sans exception est solide, pratique et imite à la perfection les vêtements en tissu véritable. Les étoffes de papier se teignent en toutes couleurs, sans plus de difficultés que le coton, le jute ou la laine.

La demande de tissu en papier est déjà telle que l'industrie autrichienne, avec ses 260 filatures et ateliers de tissage, ne peut même pas faire face aux besoins de l'armée. Pour fabriquer ces étoffes de guerre on coupe le papier à tisser en petits rouleaux ininterrompus en forme d'assiettes qui, suivant l'usage auquel on les destine, subissent ensuite l'opération du filage, du moulinage ou du retordage. Les essais auxquels on a procédé récemment ont même permis d'obtenir un fil très fin et très solide.

Dans le tissage des étoffes de guerre, la chaîne seule est en papier, tandis que la trame plus visible est en fil de laine ou de coton provenant de déchets.

Les journaux annoncent qu'une exposition de tissus en papier va s'ouvrir sous peu à Breslau et montrera les étonnants progrès de cette branche d'industrie si féconde en espérances. En ceci comme en tout l'Allemagne est beaucoup plus avancée que l'Autriche. Dans ce dernier pays, on en est encore à de timides essais de vêtements civils, de linge, de jupons et de tabliers en étoffes de papier, tandis qu'en Allemagne ces articles sont déjà prescrits et pour la plupart soumis au régime des cartes de consommation. Il paraît que ce système sera bientôt adopté dans le monarchie danubienne. L'exposition de l'union professionnelle des corps de métiers, qui aura

lieu dans quelques semaines, montrera d'ailleurs les résultats obtenus par l'industrie autrichienne des tissus en papier.

Quoi qu'il en soit, il est vraiment surprenant de voir tous les articles qu'on fabrique dejà avec du papier, sans que le public non averti qui les voit ou les emploie ait la moindre idée que ce sont là de simples imitations. On confectionne en papier jusqu'aux chemises, aux tricots à mailles et aux cravates, en mélangeant toutefois pour ces dernières les fils de papier à une certaine proportion de soie artificielle.

Le linge de papier est parfaitement lavable, mais ne supporte pas la vapeur. Les gros tissus sont particulièrement beaux. Nombre de magasins de Vienne exposent dans leurs vitrines des étoffes pour tapis, des couvertures et des descentes de lit si bien imitées qu'aucun des passants qui les regardent ne devine qu'elles sont en papier. Le grand public ne se doute guère non plus que les conductrices de tramways en Autriche portent toutes des vêtements de papier. L'organdine faisant presque complètement défaut, on ne fabrique plus qu'en papier les formes de chapaux pour dames.

En ce qui concerne la solidité des étoffes en papier, on peut dire que l'industrie arrivera sous peu à une perfection relative.

Quant au prix de revient, il est comparativement bon marché. En effet, le mètre d'étoffe en papier coûte de 6 à 8 couronnes et un costume d'ouvrier 28 ou 30 couronnes. — (*Nouvelles de France*).

INFORMATIONS

Le Comité permanent.— Le comité permanent de l'enseignement secondaire s'est réuni à Québec, à l'Université Laval, le 17 janvier dernier, sous la présidence de M. l'abbé Camille Roy.

Le comité s'est surtout occupé dans cette réunion de l'organisation du prochain concours intercollégial. Il a aussi reçu le rapport du sous-comité chargé d'examiner les projets du programme de Physique qui ont été présentés au dernier congrès. Le rapport sera transmis à messieurs les Supérieurs des maisons affiliées pour approbation.

Le Concours intercollégial. — La date de ce concours a été fixée par le comité permanent à la deuxième semaine d'avril. Le rapport paraîtra dans le numéro du 1er juin de *l'Enseignement secondaire*.

Un des nôtres. Monsieur l'abbé Arthur Maheux, professeur au Petit Séminaire de Québec est de retour de son voyage d'étude en Europe. Notre confrère a subi avec succès les épreuves de la licence ès-lettres et du diplôme d'études supérieures. Ce diplôme est un degré intermédiaire entre la licence et le doctorat. Nos félicitations au jeune et distingué professeur.

L'Anglais dans nos Maisons. Cet article de notre collaborateur M. l'abbé Cannon, — article paru dans la dernière livraison du *Bulletin* — a eu un certain écho, même en dehors de la Province. Nul plus que nous ne peut s'en réjouir. Monsieur le professeur Squair après avoir fort goûté, semble-t-il, cet aperçu de l'enseignement de l'Anglais dans les établissements d'enseignement secondaire canadiens-français à fait demander à la direction du *Bulletin* plusieurs copies de cet article pour les répandre chez MM. les professeurs de l'Université de Toronto. C'est de la véritable *entente-cordiale.*

La société de Géographie. A l'heure où la géographie prend une place de premier ordre parmi les connaissances de l'homme instruit moderne, il semble oiseux de recommander à nos professeurs la *Société de Géographie de Québec* et son *Bulletin.*

Fondée depuis plus de 40 ans, cette société semble maintenant bien assise et fort prospère, grâce au dévouement du secrétaire-archiviste, M. E. Rouillard. La société compte parmi ses membres tous ceux que préoccupe, à juste titre, l'avenir économique de la Province. Elle ne saurait être indifférente aux professeurs de nos collèges.

De plus, l'organe de la société, *Le Bulletin de Géographie* est rédigé avec grand soin et surtout avec un esprit vraiment national. C'est faire œuvre de saine éducation, pour les maîtres, que de recevoir ce bulletin et d'en recommander la lecture à leurs élèves. C'est aussi faire œuvre patriotique et encourager les nôtres à se perfectionner sans cesse.

Rappelons enfin que la direction du *Bulletin* offre des conditions spéciales et avantageuses à MM. les professeurs et à leurs élèves ; elle adressera aussi à titre gracieux un numéro spécimen du *bulletin* sur demande.

Pour tous renseignements, s'adresser à

Monsieur le secrétaire de la rédaction,

M. Eugène ROUILLARD,

rue Hamel, 13, Québec.

COMMENT ENSEIGNER L'HISTOIRE [1]

Je commence cet entretien avec la crainte de ne pas répondre à ce que vous attendez de moi. Il est impossible dans le court espace d'une leçon de traiter un sujet aussi vaste que celui qu'on m'a assigné. Voilà pourquoi, au lieu de la revue d'histoire que vous êtes en droit d'attendre, vous allez assister à une simple causerie sur la méthode à suivre dans l'enseignement de l'histoire.

Sur ce sujet, je n'ai pas la prétention de vous apprendre des choses neuves, moins encore celle de m'ériger en réformateur. Mon but est plus modeste : il se bornera à vous communiquer les informations que j'ai héritées de mes maîtres ou que j'ai recueillies dans une carrière de vingt années consacrées à l'enseignement.

Il y a dans l'homme trois facultés que l'étude de l'histoire est appelée à former, à fortifier, à développer ; l'intelligence, la mémoire, l'imagination.

En développant une de ces facultés au détriment des autres, l'enseignement manque son but.

L'intelligence est la plus noble faculté de l'homme ; elle occupe la première place. Il est donc essentiel de la développer et de l'exercer. Cependant, en s'occupant exclusivement de l'intelligence, on fait de l'élève un raisonneur, un esprit superficiel, auquel manquent les connaissances positives.

La mémoire est la faculté la plus souple de la jeunesse : elle est appelée à jouer un grand rôle dans l'enseignement. Mais si on la cultive seule, on fait de l'enfant un phonographe perfectionné, répétant parfaitement mais incapable de produire par lui-même.

L'imagination est la faculté créatrice par excellence ; aidée de la raison et de la mémoire, elle conduit l'homme à produire, à faire à son tour des découvertes et des inventions : elle mérite donc une attention toute spéciale. Toutefois, en lui faisant la part trop large, on risque de jeter le jeune élève dans le vague, d'en faire un esprit nuageux et peu pratique.

---

1. Conférence faite à l'Université Laval de Montréal au cours de vacances, 4 août 1917.

Pour atteindre son but, l'enseignement de l'histoire doit donc se proposer le développement harmonieux de ces trois facultés.

DÉFAUTS DANS L'ENSEIGNEMENT

Cela admis, on voit déjà quels sont les principaux défauts de l'enseignement de l'histoire, tel qu'il se donne dans la plupart de nos maisons.

On peut les ramener aux quatre suivants :

1er DÉFAUT : — On fait de l'étude de l'histoire *un exerxice de pure mémoire*, en faisant apprendre par cœur et réciter mot à mot *tant* de pages d'un manuel. Cet exercice offre un double inconvénient: il n'atteint pas son but, car on oublie vite ce qu'on a appris machinalement ; il engendre le dégoût de l'histoire, — dégoût que la plupart des élèves ne peuvent plus jamais surmonter.

2e DÉFAUT : — On consacre tout le temps de la leçon à *lire des auteurs* ou à *dicter un texte* que les élèves doivent ensuite étudier en dehors de la classe. Si bien rédigé que soit un texte, la lecture ou la dictée ne peut jamais remplacer le récit de vive voix : elle n'excite pas au même degré l'attention ; elle ne marque pas assez la différence entre les détails insignifiants et les événements importants, ceux-là surtout que l'élève doit imprimer dans sa mémoire.

3e DÉFAUT : — On se contente de *raconter des anecdotes historiques.* Ces anecdotes, ces traits piquants, ces bons mots amusent sans doute, excitent l'attention ; mais l'intérêt qu'on inspire par là n'est qu'un intérêt de curiosité, nullement un intérêt scientifique. D'ailleurs la critique moderne a démoli la plupart de ces anecdotes. En sorte que, au lieu d'augmenter la somme des connaissances positives, on remplace celles-ci par des faits controuvés, sans aucune valeur scientifique.

4e DÉFAUT : — On ne traite qu'*un choix de questions* et l'enseignement se borne à des *fragments* : dans l'histoire ancienne, on ne voit que les Grecs et les Romains ; dans l'histoire moderne, on n'étudie que l'histoire de France. Cette méthode est vicieuse, car, d'une part, ce choix de questions est toujours arbitraire, et, d'autre part, il n'y a plus d'enchaînement entre ces divers fragments, ni vue d'ensemble de l'histoire entière.

LA MÉTHODE

Ces défauts signalés, il est temps de se demander quelle est la vraie méthode à suivre dans l'enseignement de l'histoire.

Dans toute méthode, il y a à considérer le but et les moyens.

Le but de l'enseignement historique est double : 1° donner aux jeunes gens des notions exactes sur toutes les parties de l'histoire: c'est le but spécial ; 2° contribuer au développement harmonieux des facultés de l'intelligence : c'est le but général.

Quant aux moyens les plus propres à atteindre ce double but, nous allons les signaler en parlant successivement du *programme* ; du *professeur* ; des *manuels* ; de la *géographie* ; de la *chronologie*, et enfin de ce que doit être la *leçon* d'histoire.

I. — Le Programme

La première condition d'une bonne méthode, c'est d'être graduée. L'esprit humain est ainsi fait qu'il ne peut apprendre tout à la fois ; il demande à être mené par degrés du connu à l'inconnu, du simple au composé. Dans cette marche progressive, il faut tenir compte de l'âge ; de là, dans tout enseignement complet, cette division fondamentale en trois degrés : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Quelle place faut-il faire à l'histoire dans l'enseignement primaire ? Nous constatons que chez l'enfant, la connaissance des faits précède le raisonnement. Cet âge est donc capable de recevoir certaines notions historiques, bien simples toutefois, telles que l'histoire sainte en fournit. On peut y joindre les éléments de l'histoire du Canada. Cet enseignement contribue à éveiller l'intelligence de l'enfant, à élargir son horizon et à lui donner la conscience des idées qui germent en lui.

Dans l'enseignement moyen, l'histoire forme une branche accessoire, mais indispensable, qui se lie à l'explication des œuvres littéraires. Comment comprendre, par exemple, *Cornelius Nepos* ou le *De Viris* sans connaître l'histoire des Grecs et des Romains ? Comment expliquer les orateurs et les poètes sans aucune notion sur la vie publique et privée de leurs contemporains ? L'enseignement moyen suppose un cours complet d'histoire.

Enfin, dans l'enseignement supérieur l'histoire doit être étudiée comme une science autonome. L'histoire, ici, n'est plus un recueil de faits, une nomenclature de noms propres et de dates. Elle s'attache à expliquer les faits, à montrer leur enchaînement, à remonter des effets à leurs causes, à saisir chaque principe à son entrée dans le monde et à le suivre ensuite dans toutes ses manifestations extérieures. En procédant ainsi, l'histoire est une véritable science, la science du passé, et en même temps, comme le présent a ses racines

dans les générations antérieures, l'histoire est aussi la science du présent et peut nous permettre même de pénétrer dans l'avenir, dans la mesure où il est donné à l'homme de prévoir, par ce qui est, ce qui sera.

Le programme à suivre dans l'enseignement de l'histoire doit être proportionné aux différents degrés : primaire, moyen et supérieur.

Nous nous occuperons surtout du programme de l'enseignement moyen qui, toutes proportions gardées, peut servir aux autres degrés. Il y a deux types de programmes entre lesquels on peut choisir : 1° le *cours unique* et 2° le *cours gradué.* Mis en parallèle, ces deux programmes, abstraction faite de l'histoire nationale, peuvent se résumer ainsi :

	Type A	Type B
	Cours unique	*Cours gradué*
1e année :	H. ancienne de l'Orient.	H. ancienne.
2e "	H. grecque.	H. du moyen-âge.
3e "	H. romaine.	H. moderne.
4e "	H. du moyen-âge.	H. ancienne.
5e "	H. moderne.	H. du moyen-âge.
6e "	H. contemporaine.	H. moderne.

On voit tout de suite que chacun de ces programmes-types a ses avantages et ses inconvénients. L'avantage du *Cours unique* est de consacrer à chaque partie de l'histoire une année entière et de permettre par là même de l'approfondir davantage. L'inconvénient, c'est de ne pas tenir compte de la facilité avec laquelle le détail de l'histoire s'oublie. Et il arrive ainsi que dans les classes supérieures, où l'on aborde les grands auteurs de l'antiquité, les jeunes gens n'ont plus une vue claire et complète des temps où ces auteurs ont vécu, des événements auxquels ils ont été mêlés, et auxquels eux-mêmes nous renvoient sans cesse, tantôt par un récit détaillé, tantôt par de brèves allusions.

La répétition est l'âme de tout enseignement, dont le but doit être non pas d'apprendre mais de retenir ; et c'est là un avantage incontestable du *Cours gradué.* Les élèves qui auront vu toute l'histoire deux fois, la possèderont mieux au sortir du collège, et le but immédiat que l'enseignement de cette branche a en vue, sera du moins atteint. Mais il y a un inconvénient à devoir condenser en moins de leçons une matière aussi vaste que l'histoire générale.

S'il m'était permis à mon tour de formuler un programme, je proposerais le suivant qui est plus conforme aux besoins de notre pays et qui semble combiner les avantages des deux méthodes que je viens de citer :

1e année : H. des peuples anciens (notions).
2e " H. des peuples modernes (notions).
3e " H. du Canada.
4e " H. de la Grèce et de Rome.
5e " H. du moyen-âge.
6e " H. moderne et reprise de l'H. du Canada.

II. — Du Professeur d'Histoire

Ce n'est pas tout d'avoir un bon programme, il faut quelqu'un pour l'interpréter. Là où c'est possible, je ne saurais trop insister sur l'utilité des professeurs spéciaux. Par professeur spécial, je n'entends pas désigner un érudit rompu aux règles de la critique historique, soucieux de remonter aux sources, afin de connaître par lui-même les véritables données des problèmes dont il propose la solution. Cette haute compétence n'est pas nécessaire chez les maîtres des classes primaires et secondaires. Une connaissance sérieuse de l'histoire générale, et surtout de l'histoire nationale, leur suffit mais elle est nécessaire.

Pour réussir dans n'importe quelle branche, il faut au professeur une double préparation : la préparation générale dont aucun talent ne dispense: " Car, dit Montesquieu, il ne faut pas beaucoup d'esprit pour montrer ce que l'on sait ; mais il en faut infiniment pour enseigner ce que l'on ignore ". Après cette préparation éloignée, qui ne se fait qu'une fois, il y a la préparation immédiate, qui recommence chaque jour. Ce dernier travail est toujours assez long et c'est pourquoi je réclame un professeur spécial. Comment suffire à la tâche lorsque le même professeur doit, le même jour, enseigner la littérature, les langues anciennes et modernes, et corriger les devoirs. Sous cette charge accablante, le professeur régulier faiblit, souvent il se dérobe, et neuf fois sur dix, c'est le cours d'histoire, comme le moins important, qui est sacrifié. La faiblesse des études historiques dont on se plaint chez nous, s'explique le plus souvent par ce motif,

III. — Des Manuels

On l'explique aussi par l'insuffisance des manuels. On se plaint que ces manuels sont trop chargés ou trop secs, en tous cas peu in-

téressants, et de nature à dégoûter l'élève de l'étude de l'histoire. Cela est vrai partout où l'on fait de cette étude un exercice de pure mémoire, où le rôle du maître se borne à fixer le nombre de pages à apprendre par cœur et à les faire réciter. On oublie que, dans la leçon d'histoire, le rôle principal revient au professeur, et que le manuel n'est qu'un instrument de travail, qui doit venir en aide au professeur et non pas se substituer à lui. C'est au professeur qu'il appartient de rendre le cours vivant et attrayant en interprétant le manuel d'une manière intelligente. L'on peut dire qu'un bon professeur avec un manuel médiocre rendra plus de service qu'un mauvais professeur avec un manuel excellent.

Dans le choix d'un manuel il faut faire attention à deux choses : 1° Il faut d'abord se demander d'après quel programme le manuel a été rédigé (Cours unique ou Cours gradué) ; 2° Il faut voir ensuite si le manuel est exact, complet, méthodique. *a*) Le manuel doit être *exact* ; il ne doit contenir, autant que possible, que des faits certains, indiscutables, et pour cela il doit être au courant des sciences historiques. Il est donc important, quand on en a le choix, d'adopter des auteurs connus, dont la renommée offre une garantie de science, mais en ayant soin de mettre entre les mains des élèves les éditions les plus récentes, mises au courant des derniers travaux.

b) Le manuel doit être *complet*. Si réduite qu'en soit l'échelle, il faut que l'histoire entière s'y trouve. Là surtout où le professeur est obligé de se renfermer dans les questions principales, il faut que l'élève puisse se renseigner, dans son manuel, sur les faits secondaires que le professeur, faute de temps, n'aura mentionnés qu'en passant :

c) Le manuel doit être *méthodique* : il ne suffit pas d'avoir condensé le plus possible des faits exacts ; ces faits doivent être groupés dans un plan rationel, qui n'ait rien d'arbitraire ni de forcé, mais qui soit fondé sur la nature des choses. Un manuel bien divisé n'est jamais trop chargé, quelle que soit la multiplicité des détails qu'il contient.

IV. — La Géographie

La géographie ne doit jamais être séparée de l'histoire. Ces deux branches s'éclairent et se fortifient mutuellement. La géographie reçoit plus d'intérêt et plus de mouvement de l'exposé des révolutions dont la terre a été le théâtre ; en retour l'histoire devient plus intelligible, elle est surtout plus aisément retenue, lorsqu'on a eu soin de se faire une vive image des lieux où les événements se sont passés. Par rapport à l'histoire l'enseignement de la géographie doit être avant tout intuitif, tout le monde est d'accord là-dessus. La

lecture de la carte est l'exercice fondamental de la classe d'histoire et doit précéder la leçon proprement dite. Si l'on n'a pas à sa disposition de carte bien faite, il faut en faire une au tableau noir.

V. — La Chronologie

Comme la géographie, la chronologie est inséparable de l'histoire.

Il ne peut être question, dans l'enseignement primaire et moyen d'aborder le fond de cette science, hérissée de difficultés et de controverses. On se bornera à faire connaître l'ère nationale dont chaque peuple s'est servi et la correspondance de ces ères avec l'ère chrétienne. Pour le reste il ne sera question que des dates ou de la chronologie appliquée.

Quel est le but des dates ? C'est uniquement de fixer la succession des faits historiques, de mesurer l'intervalle entre faits successifs et d'éviter les anachronismes.

On atteindra ce but en observant les règles suivantes : 1° On adoptera une seule ère chronologique, l'ère chrétienne à laquelle on ramènera toutes les autres. 2° On sera sobre de dates, on évitera de charger la mémoire des élèves de chiffres aussi vite oubliés qu'appris. On se bornera à exiger la connaissance des dates principales : une vingtaine pour le cours élémentaire, le double tout au plus pour le cours moyen.

3° Pour les faits secondaires, qui ont cependant leur importance, on se contentera de faire retenir l'époque approximative, par exemple première ou deuxième partie du xve siècle.

4° On emploiera aussi des tableaux chronologiques, à la fin d'une période, pour servir de récapitulation.

VI. — La leçon d'histoire

J'arrive enfin au cœur de mon sujet : la leçon d'histoire. Qu'attend-on du professeur ? Que peut-on demander à l'élève ?

A. — Le récit du professeur est la partie principale. On a beau objecter le manque de temps ou l'inutilité de faire un récit que l'élève trouve dans son manuel, l'essence de l'enseignement consiste dans l'explication orale, dans la leçon faite de vive voix, qui ne peut être remplacée par aucune lecture.

Quelle est, en effet, la condition première et indispensable du succès dans l'enseignement ? C'est de captiver l'attention de l'élève et de la fixer sur l'objet que l'on veut graver dans son esprit. Or rien

n'égale à cet égard la puissance de la parole humaine. Seule elle sait secouer la torpeur des esprits, ramener au sujet les distraits, les tenir constamment en haleine et les faire travailler avec le professeur. L'enseignement oral met en jeu toutes les facultés de l'élève. Il l'oblige à employer sa raison pour comprendre le professeur, son imagination pour se représenter les choses exposées et sa mémoire pour les retenir.

Dans la lecture d'une page de son manuel, l'élève a souvent de la peine à distinguer les faits principaux des faits secondaires ; il s'attache aux détails qui le frappent davantage, et s'imprime ainsi dans la mémoire un récit incomplet, décousu, inexact, qui, par conséquent, n'est pour lui d'aucune utilité. Au contraire, la parole excelle à faire saisir ces différences : un simple changement de ton lui suffit pour cela.

Pour atteindre son but, l'exposé oral doit avoir trois qualités principales : il doit être positif, instructif, intéressant.

a) L'enseignement doit être *positif*, c'est-à-dire dogmatique et non pas critique. Le professeur se contentera donc d'exposer les faits qui lui paraissent probables sans laisser paraître les doutes ou les objections qui peuvent lui rester. Les discussions historiques sont au-dessus de la portée moyenne des élèves. Étant incapables de suivre jusqu'au bout le raisonnement du professeur, ils ne retiennent que les objections et en viennent à croire qu'il n'y a plus de certitude historique. La critique et la discussion sont du domaine de l'enseignement supérieur.

b) L'enseignement doit être *instructif*. Le professeur avant tout se mettra à la portée de ses élèves. C'est par la pratique qu'il se rendra compte de ce que chacune de ses classes est capable de saisir et de retenir. Il faut ensuite que le professeur mette de l'unité dans ses leçons. et fasse de chacune d'elles un tout complet, surtout lorsqu'il doit y avoir un intervalle de deux ou trois jours entre deux leçons. Son sujet choisi, il en donnera un aperçu succinct, une sorte de synthèse qu'il écrira au tableau noir. Cette synthèse, pour ne pas être arbitraire, devra être basée autant que possible sur le manuel, afin de ne pas dérouter les élèves. Ceux-ci devront copier mot à mot le résumé, pendant que le maître l'écrit au tableau. — On leur conseille d'écrire ce résumé sur la page de gauche d'un cahier spécial et de réserver la droite pour prendre des notes pendant l''explication orale.

Dans son récit, qui devra être bien préparé mais non pas rédigé, le professeur marquera la différence entre les faits et les détails, en insistant sur les premiers, en glissant plus légèrement sur les seconds,

de façon que l'élève saisisse tout de suite la différence et fixe son attention sur les faits plutôt que sur les détails. Enfin le professeur évitera les parenthèses prolongées qui ne font qu'embrouiller le récit. Il sera sobre de réflexions, qui s'écartent du sujet, réflexions rarement utiles aux jeunes élèves qui n'en saisissent pas le côté pratique. Néanmoins le professeur ne se contentera pas d'exposer les faits, il cherchera surtout à les faire comprendre en montrant leur enchaînement, en signalant leurs causes et en énumérant leurs conséquences.

c) La leçon doit être *intéressante.* Pour inspirer l'intérêt, il faut commencer par en éprouver soi-même. Le maître fera donc sentir l'intérêt qu'il prend lui-même à la question qu'il traite. Il en résultera cette vivacité, cette animation de la parole qui rend la leçon vivante et attrayante. On évitera donc la monotonie et la langueur dans le débit, mais on évitera surtout de prendre un ton pathétique et de se livrer à une déclamation vide et affectée. Une leçon est avant tout une causerie, un entretien familier.

Inutile d'ajouter qu'on ne doit jamais sacrifier le fond à la forme ; car la vérité est l'objet principal de l'histoire. C'est à ce point de vue qu'il faut exclure ces nombreuses anecdotes, dépourvues de toute valeur historique, qui font bien souvent tous les frais de la leçon d'histoire. Je ne ferais exception que pour certains mots caractéristiques, qui peignent un homme ou une situation. La description des pays et des monuments, le récit des batailles, le tableau des mœurs et des institutions, la peinture des grands caractères, la comparaison des différentes nations entre elles, voilà de la matière aussi intéressante qu'utile, qui ne manque pas de fixer l'attention des élèves, et qui est de nature à exercer le jugement et développer l'imagination.

B. — La reproduction par l'élève forme la seconde partie de la leçon d'histoire. C'est dans cette reproduction que l'élève trouvera l'occasion d'exercer toutes ses facultés : sa mémoire pour se rappeler les faits, son jugement pour en faire la liaison, son imagination pour les reproduire dans un langage convenable. Pour l'élève c'est donc l'exercice capital ; c'est aussi le plus difficile. La difficulté n'est cependant pas insurmontable si on lui a appris à se servir du manuel.

Tout d'abord la reproduction littérale doit être proscrite. Dès que le professeur s'aperçoit qu'on récite par cœur, il doit refuser d'écouter la suite, il doit couper court en interrompant l'élève, en lui faisant de nouvelles questions qui l'empêchent de réciter.

Il faut exiger une reproduction libre, tout en se contentant d'abord d'un récit fort imparfait. Dans le principe, surtout avec de jeunes élèves, il faut faire des questions courtes qui appellent des réponses simples. Peu à peu, on étendra les questions, on les rendra

plus compliquées, de façon à passer par degrés du facile au difficile. On aidera l'élève en corrigeant son récit, en complétant ce qui manque, en rectifiant ce qui est inexact. Toutefois, tout en tenant à l'exactitude, il est bon de laisser toute liberté à l'élève qui essayerait de varier sa réponse en y insérant des détails intéressants, voire même des remarques personnelles. Je ne connaîs pas de meilleur moyen d'émulation.

Cette reproduction de l'élève peut être orale ou écrite. Mais dans ce dernier cas, il faut que le sujet proposé soit tel que l'élève ne puisse pas se borner à transcrire le manuel. Il faut lui faire combiner plusieurs parties du cours , tracer un parallèle, ou poursuivre une même idée, une même institution à travers différentes époques.

Rien de mieux aussi que d'emprunter à l'histoire le sujet des exercices de composition ou de style : que ce soit une narration historique, ou un discours mis dans la bouche d'un personnage historique. A condition toutefois que l'élève possède tous les éléments d'une composition de ce genre.

La marche de la leçon

Pour le cours moyen, voici la marche de la leçon : 1° Interrogations sur la leçon précédente ; 2° Exposé oral de la leçon du jour ; 3° Interrogations immédiates sur l'exposé ; 4° Indication de ce qui devra être étudié littéralement. (C'est ordinairement le plan de la leçon écrit au tableau noir). 5° S'il y a lieu, le devoir à rédiger.

Je le répète, il faut qu'il y ait de l'unité dans la leçon. Pour cela on fera une synthèse du sujet choisi, on l'écrira au tableau et on la fera transcrire par les élèves, puis on la développera par parties.

Cette synthèse sera fondée sur la nature des faits et non sur la chronologie. Ex.:

Règne de Charles VII en france. Idée dominante : *la France sauvée par Jeanne d'Arc.*

1ère PARTIE

État de la France en 1422

a) *Situation territoriale.* — Le territoire est presque tout entier aux Anglais.

b) *Situation politique.* — Le principe de l'autorité subsiste encore, mais la féodalité cherche l'indépendance ou l'alliance avec l'Angleterre.

c) *Situation sociale.* — Anarchie dans l'administration ; misère effroyable dans les campagnes.

2e PARTIE

État de la France en 1461

a) *Situation territoriale.* — Le territoire est reconquis : c'est l'œuvre de Jeanne d'Arc continuée par Charles VII, le Victorieux.

b) *Situation politique.* — La royauté est fortifiée par ses succès militaires, par la décadence de la féodalité, par l'appui de la nation.

c) *Situation sociale.* — D'utiles institutions ont été créées : grand Conseil, parlement réorganisé, armée disciplinée. L'ordre et la paix font sentir leurs effets jusqu'aux classes les plus humbles.

Résumé : règne éminemment réparateur.

Le souci de dégager le fait important conduira le professeur à marquer séparément les guerres extérieures, les affaires intérieures, le gouvernement, le commerce, les arts, les lettres.

Maintenant, pour répondre à un désir qui m'a été exprimé à plusieurs reprises, je vais indiquer les principaux instruments de travail dont un professeur d'histoire peut difficilement se passer[1].

BIBLIOTHÈQUE DU PROFESSEUR D'HISTOIRE

I. — Critique et pédagogie

* Frères des Écoles chrétiennes... *Méthodologie spéciale.* Vol. IIe. Procure générale. Paris, 1902.

* Collard... *Méthodologie de l'enseignement moyen.* Castaigne. 5 fr.

1. On remarquera : 1o que je ne signale que des auteurs français ; 2o que les ouvrages les plus recommandables sont marqués d'un astérique (*) ; 3o que les auteurs a idées préconçues sont marqués réservés (R). Il ne sont pas à mettre entre les mains des élèves ; 4o que les prix marqués sont des prix d'avant guerre. (Par décision du Syndicat des Editeurs (1er mai 1916) il y a une majoration temporaire de 20%) ; 5o que tous les livres signalés sont les meilleurs sur la matière, au point de vue scientifique.

BAINVEL... *Causeries pédagogiques.* Poussielgue. 3.50 fr.
L'ENSEIGNEMENT CHRÉTIEN (Revue)... Vol. 1904 et 1907.
* INSTRUCTIONS CONCERNANT LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE. Delalain. 2 fr.
ROSS... *Manuel de pédagogie* (pour l'histoire du Canada). Charrier & Dugal, Québec. $1.50.

---

* LAVISSE ET RAMBAUD... *Histoire générale du IVe siècle à nos jours.* 12 vol. Colin. 16 fr. le vol.
* BOUILLET... *Dictionnaire d'histoire et de géographie.* 32e édit. Hachette. 25 fr.
* DÉSOBRY ET BACHELET... *Dictionnaire d'histoire et de géographie.* 2 vol. Delagrave. 50 fr.
* RICH ET CHERUEL... *Dictionnaire d'antiquités romaines et grecques.* Firmin Didot.
LAVISSE... *Vue générale de l'histoire politique de l'Europe.* Colin, 3.50 fr.
* GRISAUD... *Tableaux d'histoire.* Poussielgue.
LALLEMAND... *Cahiers d'histoire.* Castaigne.
* Le JEUNE... *Tableaux synoptiques de l'histoire du Canada* (en publication par fascicules). Juniorat du Sacré-Cœur Ottawa.

HISTOIRE DE L'ÉGLISE

* HERGENRŒTHER... *Histoire de l'Eglise.* 8 vol. Paris. Palmé. 30 fr.
* FUNCK (trad. *Hemmer*)... *Histoire de l'Eglise.* 2 vol. Colin. 4 fr. le vol.
ALBERS... *Manuel d'histoire ecclésiastique.* 2 vol. Lecoffre. 3.50 fr. le vol.
* KURTH... *L'Eglise aux tournants de l'histoire.* Dewit. 2.50 fr.
(R) DUCHESNE... *Histoire ancienne de l'Eglise.* 3 vol. parus. Fontemoing. 24 fr.
DUCHESNE... *Les origines du culte chrétien.* Fontemoing. 10 fr.
DUCHESNE... *Les premiers temps de l'Etat pontifical.* Fontemoing. 3.50 fr.
* PASTOR (trad. *Raynaud*)... *Histoire des papes depuis la fin du moyen-âge.* 10 vol. parus. Plon. 10 fr. le vol.

Histoire de la civilisation

* Seignobos... *Histoire de la civilisation.* 2 vol. Masson. 3,50 et 5 fr.

Rambaud... *Histoire de la civilisation française.* 2 vol. Colin. 4 fr. le vol.

(R) Reinach... *Apollo.* Hachette. 7.50 fr.

Peyre... *Histoire générale des Beaux-Arts.* Delagrave. 6.50 francs.

Reusens... *Eléments d'archéologie chrétienne.* 2 vol. Louvain. Peeters. 20 fr.

Enlart. *Manuel d'architecture française.* 2 vol. Picard. 7 francs.

Histoire ancienne

(R) * Maspero... *Histoire ancienne des peuples de l'Orient.* Hachette. 6 fr.

* Vigouroux... *La Bible et les découvertes modernes.* Roger et Chernoviz.

* Boxler... *Précis des institutions publiques de Rome et de la Grèce ancienne.* Lecoffre. 3,50 fr.

* Fustel de Coulanges... *La cité antique.* Hachette. 3,50 fr.

Guiraud... *Études économiques sur l'antiquité.* Hachette. 3,50 fr.

Boucher-Leclercq... *Leçons d'histoire grecque.* Hachette. 3,50 fr.

Petit de Julleville... *Histoire de la Grèce sous la domination romaine.* Thorin. 7,50 fr.

* Mommsen... *Histoire romaine.* 7 vol. Flammarion. 3,50 fr. le vol.

Histoire du moyen-âge

* Kurth... *Les origines de la civilisation moderne.* 2 vol. 6e édit Devit,

Kurth... *Qu'est-ce que le moyen-âge?* Bloud, 0,60 .

Kurth... *Clovis.* 2 vol. Retaux. 8 fr.

* Moeller... *Histoire du moyen-âge* (476-950). 2 vol. Louvain, Peeters. 10 fr.

* Jullian... *Histoire de la Gaule.* 3 vol. parus. Hachette. 10 fr. le vol.

Prou... *La Gaule mérovingienne.* Paris, May. 4 fr.

Kleinclausz... *L'Empire carolingien.* Hachette, 10 fr.

Langlois... *La société française au XIIIe siècle.* Hachette. 3,50 fr.

* Funck-Brentano... *Le moyen-âge.* Hachette. 5 fr. (Ce volume fait partie de la collection de l'Histoire de France racontée à tous, publiée sous la direction de Fr. Funck-Brentano. Très recommandable.)

Histoire moderne

* Hanotaux... *Histoire du cardinal de Richelieu.* 2 vol. Didot. 15 fr.

de Broglie... *Frédéric II et Louis XV.* 2 vol. Calmann. 3,50 fr. le vol.

de Broglie... *Frédéric II et Marie-Thérèse.* 2 vol. Calmann. 3,50 fr. le vol.

de Broglie... *Marie-Thérèse impératrice.* 2 vol. Calmann. 3,50 fr. le vol.

Batifol... *Le siècle de la Renaissance.*

Boulenger... *Le grand siècle.*

Stryienski... *Le XVIIIe siècle.*

(R) Rankee... *L'Espagne sous Charles-Quint, Philippe II, Philippe III.* Retaux.

D'Avenel... *Richelieu et la monarchie absolue.* 4 vol. Plon.

Babeau... *Le village sous l'ancien régime.* 2 vol. Didier. 8 fr.

Babeau... *Les artisans d'autrefois.* Didot.

Babeau... *La vie rurale de l'ancienne France.* Perrin. 4 fr.

Histoire contemporaine

* Seignobos... *Histoire politique de l'Europe contemporaine* (*1814-1896*). Colin. 12 fr.

(R) * Debidour... *Histoire diplomatique de l'Europe* (*1814-1878.* 2 vol. Alcan. 18 fr.

Driault... *La Question d'Orient depuis les origines jusqu'à nos jours.* Alcan. 7 fr.

Sorel... *L'Europe et la Révolution française.* Plon.

Histoire particulière

Janssen... *L'Allemagne et la Réforme.* 6 vol. Plon. 7,50 fr. le vol.

GREEN... *Histoire du peuple anglais.* 2 vol. Plon. 16 fr.

* LAVISSE... *Histoire de France* (jusqu'à la Révolution). 18 vol. Hachette. 6 fr. le vol.

* LAROUSSE... *Histoire de France illustrée.* 2 vol. Larousse. 40 fr.

VIOLLET... *Histoire du droit civil français.* Paris, Larose. 12 fr

RAMBAUD... *Histoire de la Révolution française.* Hachette. 1,25 fr.

RAMBAUD... *Histoire de la Russie.* Hachette. 6 fr.

DE LA GORCE... *Histoire religieuse de la Révolution française...* Plon. 7,50 le vol.

DE LA GORCE... *Histoire de la Seconde République.* 2 vol. Plon. 16 fr.

DE LA GORCE... *Histoire du Second Empire.* 7 vol. Plon. 8 fr. le vol.

* THUREAU-DANGIN... *Histoire de la Monarchie de Juillet.* 7 vol. Plon. 56 fr.

CHUQUET... *La guerre de 1870-71.* Plon. 3,50 fr.

HANOTAUX... *Histoire de la France contemporaine.* 4 vol. Paris, Combet. 30 fr.

LENÔTRE... *Vieilles maisons, vieux papiers.* 4 séries. Perrin. 5 fr. la série.

LENÔTRE... *Le drame de Varennes.* Perrin. 5 fr.

LENÔTRE... *Les massacres de septembre* (1792). Perrin. 3,50 francs.

LENÔTRE... *Le tribunal révolutionnaire* (1793-95). Perrin. 3,50 fr.

PRINCIPAUX MANUELS

* MALET (Hachette). — SEIGNOBOS (Colin). — DUCOUDRAY (Hachette). — SAULNIER (Beauchesne). — * GAGNOL-UNY (Poussielgue). — DRIAULT et MONOD (Alcan). — ROLAND et DUCHESNE (Wesmaël-Charlier). — VON DER LINDEN (Lamertin). — MOELLER (Peeters).

ATLAS

* SCHRADER... *Atlas de géographie historique.* Hachette. 35 fr.

VIDAL DE LA BLACHE... *Atlas général d'histoire et de géographie.* Colin. 35 fr.

KAMPEN... *Orbis terrarum antiquus.* 2,50 fr.

* KIEPERT... *Atlas antiques.* 6 fr.

Albums

* Parmentier... *Album historique.* 4 vol. Colin. 15 fr. le vol.
Van der Linden et Obreen... *Album historique de la Belgique.* 12 fasc. Bruxelles. Van Oest. 21 fr.
* Revue historique... Alcan. 33 fr. par an.
* Revue des questions historiques... Palmé. 20 fr. par an.
* Revue d'histoire ecclésiastique... Louvain. 20 fr. par an.
L'enseignement chrétien... Poussielgue. 10 fr. par an.
L'art a l'école et au foyer... Gand. De Schiemaecker. 2,50 fr. par an.

Moyens d'intuition (Tableaux)

Lohmeyer... 19 tableaux de mœurs, pour l'histoire générale (avec commentaires pour chaque pièce). 5 marks la pièce, montée.
Lehmann... 25 tableaux d'histoire allemande (avec commentaires). — 11 tableaux d'histoire ancienne (avec commentaires). 4,25m. la pièce, montée.
Cybulski... 20 tableaux d'histoire grecque et romaine, de 1 à 4m. la pièce.
Seemann... 250 tableaux représentant les plus beaux objets d'art de tous les temps (sculpture, peinture, architecture, avec commentaires, pour les 250 tableaux ensemble), 3m. la pièce.
Langl... 80 tableaux représentant les principaux monuments de toutes les époques. 3,50m. la pièce, montée.
Lavisse et Parmentier. Tableaux muraux d'histoire de la civilisation française. 10 tableaux sur 5 cartons double face, en couleur, avec notices explicatives. Colin. 8 fr. la pièce, montée.

Moyens d'intuition (Cartes murales)

* Boldanus... Collection de cartes historiques. *Antiquité* : 9 magnifiques cartes. 24m. la pièce, montée.
* Spruner-Bretschneider... 10 cartes (350 à 1815). La collection, 130m.
* Kampen... 4 cartes montées (Grèce, Italie, Gaule, Empire romain). 10m. la pièce.

Joseph Laferrière, ptre,

Séminaire de Saint-Hyacinthe.

LANGUE LATINE ET PHILOSOPHIE

Chaque science parle son propre langage. Elle a à son usage tout un ensemble de termes techniques qui, pour être compris, exigent une culture spéciale. Un simple coup d'œil jeté sur un traité de droit, de chimie, d'algèbre ou de médecine suffit à nous en convaincre.

On ne peut en dire autant de la littérature. Car, les œuvres purement littéraires s'adressent au grand public ; elles doivent, par conséquent, être écrites dans le langage de tout le monde, sous peine d'être incompréhensibles ou de passer pour pédantesques. Aussi est-il ridicule d'écrire avec Ronsard : " Vous êtes mon entéléchie ".

A ce compte, il serait injuste de reprocher aux philosophes l'emploi d'un idiome particulier ; après tout, ils se servent d'une liberté qui appartient aux savants. La philosophie, du reste, est une science, et dans l'ordre naturel elle tient la première place. Il convient donc qu'elle aussi ait son propre langage, lequel, disons-le sans crainte, soutient avantageusement la comparaison avec celui des autres connaissances humaines.

La philosophie enseignée dans nos Petits Séminaires et Collèges Classiques est la Scolastique. Tout le monde sait que ce qualificatif lui vient des écoles du moyen âge où les doctrines d'Aristote étaient en grand honneur. Et personne n'ignore qu'à cette époque la langue latine servait de véhicule à toutes les sciences [1]. C'est pourquoi on professait la philosophie en latin, et les nombreux écrits des maîtres du temps étaient tous rédigés dans cette langue.

Plus tard, quand s'effectua le travail de spécialisation, physiciens et naturalistes commencèrent à faire usage de la langue vulgaire, tandis que théologiens et philosophes, marchant sur les traces des célèbres docteurs d'autrefois, eurent à cœur, et avec raison, de continuer d'écrire et d'enseigner dans la langue qui fut toujours celle de l'Église.

---

1. Cf. T. Richard — Introduction à l'Étude et à l'Enseignement de la Scolastique, pp. 40-43.

Et, fidèles au passé, aujourd'hui encore, à peu d'exceptions près, les professeurs de théologie et de philosophie s'expriment dans le beau verbe de Cicéron.

Puisque, depuis de longs siècles, l'enseignement théologique et philosophique se donne en latin, au point que c'est devenu une coutume universellement admise, il est donc manifeste que cette tradition a en sa faveur de solides raisons.

Ces raisons, nous les voudrions brièvement exposer dans les pages qui vont suivre.

Comme l'indique le titre de cet article, notre étude a seulement en vue l'enseignement de la philosophie. De plus, il n'est pas ici question d'un cours universitaire. Ce cours, qui s'adresse à une élite déjà au courant des notions élémentaires, doit être fait dans l'idiome du professeur et des élèves. Et tout le problème se ramène donc à ceci : est-il opportun, voire avantageux, que dans nos maisons d'enseignement secondaire, Petits Séminaires et Collèges Classiques, la langue officielle des classes de philosophie soit la langue latine ?

Les uns répondent oui, les autres, non. Qui dit la vérité ? Pour être juste, avouons que les partisans du latin semblent de beaucoup plus nombreux. Aussi bien leur attitude nous paraît-elle seule acceptable [1].

***

Catholiques et canadiens-français, c'est notre devoir de travailler au maintien et à l'avancement de la culture latine dans notre pays. La déchéance du latin serait très dommageable à notre foi et à notre nationalité.

L'enseignement de l'Église est contenue dans l'Écriture Sainte et la Tradition. Si les livres sacrés n'ont pas été écrits en latin, c'est bien en cette langue que nous est présenté leur texte officiel auquel nous sommes tenus de donner notre adhésion. Quant aux ouvrages des Pères, les interprètes autorisés de la Tradition, nous les possédons aussi en latin.

C'est en latin que l'Église s'adresse à Dieu et à ses enfants. En latin qu'elle nous engendre à la foi par le saint baptême ; en latin qu'elle nous confère les sacrements de confirmation et d'eucharistie ; en latin qu'elle consacre ses ministres ; en latin qu'elle bénit les époux ; en latin qu'elle aide les agonisants dans leurs derniers

---

1. Cf. L'abbé C.-R. Guimont, L'usage du latin dans l'enseignement théologique et philosophique, La Nouvelle France, fév. mars, 1909. H. Meuffels, Un problème à résoudre, Revue Néo-Scolastique, mai 1902. Cte Domet de Vorges, Enseignement de la philosophie scolastique, *ibid.* août, 1903.

combats ; en latin qu'elle intercède pour les morts ; en latin qu'elle fait connaître ses volontés aux différentes parties du monde chrétien. Bref, le latin est donc bien la langue propre, officielle de l'Église. Grâce à cette unité de langue, la prière chrétienne, expression et gardienne de la foi, s'est conservée intacte et toujours la même à travers les siècles. Sans cette langue unique, que seraient devenues la prière et la foi qui s'y incarne ? A la merci des dialectes nationaux si multiples qui naissent et meurent avec les peuples qui les parlent, les vérités religieuses perdraient bientôt ce caractère d'universalité qui leur est propre. Il faut donc qu'elles soient à l'abri des contingences inhérentes à toute langue particulière. Le latin obvie à ce grave inconvénient. Langue humaine par excellence, il ne connaît pas l'esprit de caste, et, à cause de cela, il est seul capable de conserver, exempt de toute altération du moins substantielle, le précieux dépot de notre foi. On voit alors comment entre la langue liturgique et le dogme s'établit une relation nécessaire, et pourquoi le sort de nos croyances catholiques est si intimement lié à celui du latin.

Aussi Mgr Dupanloup avait raison d'écrire que " l'étude de la langue latine est quelque chose de si important pour l'Église catholique, qu'on peut dire que l'usage pratique de cette langue n'est rien moins que la sauvegarde et le boulevard de ses plus chers intérêts " [1].

D'ailleurs, les ennemis du latin ont presque toujours été hostiles au catholicisme. Au XVIe siècle, alors que le latin était encore langue vivante, les réformateurs supprimèrent l'usage de la prière latine, espérant ainsi opérer une scission avec Rome. La Révolution à son tour proscrivit l'enseignement du latin dans les collèges. La réforme du programme d'enseignement secondaire en France, si néfaste au latin, a été, personne n'en doute, d'inspiration très antireligieuse [2]. Il y a, au surplus, un fait assez significatif, c'est que, chez nous, comme dans la plupart des pays catholiques, les partisans des réformes scolaires dangereuses commencent le plus souvent par déclarer la guerre au latin.

Notre nationalité serait aussi sérieusement en danger le jour où le latin ne compterait plus au programme de l'enseignement secondaire. Nous sommes Canadiens-français, notre langue est le français, lequel vient directement du latin, Et, si Victor Cousin a pu écrire que " sans la connaissance de la langue et de la littérature latines, tout homme est comme étranger dans la famille humaine ", à plus forte

---

1. Haute Education, t. II, p. 132.
2. Guibert, Contribution à l'éducation des clercs, p. 363.

raison pourrait-on dire qu'il serait étranger dans la famille canadienne-française.

Pour conserver son caractère propre, une nationalité doit rester fidèle à ses traditions. " C'est autour d'une tradition que se sont groupés et formés les hommes en corps de nation. Ce sont les traditions qui empêchent les peuples, à chaque moment de leur vie collective, de se désagréger pour se disperser en poussière ; c'est le prix qu'ils attachent à leurs traditions qui est pour eux le seul gage d'avenir et leur unique promesse de durée... Tous les maux sont moindres pour un peuple, que la perte de ses traditions [1]." Or les traditions sont incarnées dans la langue, elles sont conservées jusque dans les mots et les idiotismes. Aussi rien de plus vrai de dire que quelqu'un est de tous les peuples dont il connaît les littératures et parle la langue, qu'une nation cesse d'être elle-même lorsqu'elle perd sa langue, qu'en réalité elle appartient au pays dont elle subit ou adopte le langage.

Parce que de descendance française, nous pouvons affirmer sans honte, avec M. Brunetière, que " nous sommes Latins foncièrement, éminemment Latins, certainement plus Latins que les Espagnols, peut-être plus Latins que les Italiens." Oui, notre langue est latine, elle porte l'empreinte de son origine. Notre phrase, même dans l'élégante allure des bons écrivains modernes, demeure marquée du sceau romain. "Ce que j'ai appris de style, disait Bossuet, je le tiens des livres latins et un peu des grecs." De son côté, La Harpe affirmait que c'est " dans Cicéron qu'il faut apprendre à parler français [2]."

Puisque le lien de dépendance entre le français et le latin est si étroit, on ne peut certainement répudier celui-ci sans porter préjudice à celui-là. Nous ne resterons donc français, nous ne garderons notre nationalité qu'à la condition de rester latins.

***

Mais à quelle condition resterons-nous latins ? A la condition de conserver chez nous la connaissance et l'usage de la langue latine.

Or nous croyons, qu'entre autres moyens, l'emploi du latin durant les deux années de philosophie est un des plus efficaces pour atteindre ce but.

---

1. Brunetière, *Revue des Deux Mondes*, 15 déc. 1885.
2. Cf. Alfred Fouillée, Les Etudes Classiques et la Démocratie, pp. 4-25. Pierre Lassere, La Doctrine officielle de l'Université, pp. 124-145. A.-F. L'étude du latin, brochure, pp. 15-25.

Il est reconnu que la meilleure manière d'apprendre et de conserver une langue, c'est de la parler. Et, pour ce qui regarde le latin, quand les élèves ont-ils réellement l'occasion d'en faire usage, si ce n'est qu'en philosophie ? Pendant les classiques ils s'appliquent tant bien que mal à s'assimiler les règles de la grammaire dont ils font ensuite emploi dans les thèmes et les versions. Tout au plus, jusqu'en Rhétorique inclusivement, ils acquièrent une connaissance assez approfondie de la langue latine. Mais cette connaissance, le moyen de la perfectionner, de l'agrandir, de la conserver, c'est la pratique du latin aux cours de philosophie. " Parler latin, c'est une manière de répéter sans cesse et d'appliquer sa grammaire ; on se familiarise avec les règles comme en se jouant, plus de grossiers solécismes ou barbarismes ; on apprend à se servir de ses auteurs et de son petit savoir en faisant revenir à l'occasion une expression vue en classe, un mot, une phrase. Bientôt même on apportera du nouveau, on fera soi-même de petites collections.

" En somme, cet usage touche de plus près qu'il ne semblerait d'abord au fond de l'enseignement ; c'est un moyen indirect, mais — je dirais — infaillible, d'assurer la connaissance du latin et le bénéfice de la formation par le latin.[1] "

Cette " formation par le latin ", est la conséquence nécessaire de cinq à six ans d'humanités. Aussi les futurs bacheliers sont-ils préparés suffisamment à se servir d'une langue étudiée pendant de longues années. Sans doute la tâche est quelque peu ardue, ils y trouveront des inconvénients, surtout au début, mais ici comme partout,

D'abord on s'y prend *mal, puis un peu mieux, puis bien,*
Puis enfin il n'y manque *rien.*

Au reste, ils ont deux excellents guides : le professeur et le manuel. Le professeur est là pour surveiller la phrase ; il la corrige au besoin, et, s'il tient bon, après peu de temps les élèves parleront un latin correct. Le manuel rend aussi service. Dès le commencement, il fournit les mots qui manquent si souvent. Il est vrai que la plupart du temps le vocabulaire du texte n'est pas très varié, tout de même les lois de la grammaire y sont généralement observées. Et, à la fin de l'année, nos philosophes pourraient-ils s'exprimer avec facilité en se servant seulement du langage de l'auteur qu'ils auraient acquis beaucoup. Cela suppose qu'ils ont appris servilement le contenu

1. Bainvel, Causeries Pédagogiques, pp. 79-80.

du manuel. Excellènte méthode que l'on est un peu porté à négliger. Si l'on craint qu'ils cultivent trop la mémoire au détriment du jugement, qu'on les habitue à réciter la leçon dans leur latin à eux. Ils ne réussiront pas du premier coup, et, pour arriver à un résultat satisfaisant, ils auront besoin, avant la classe, de répéter assez souvent, à leur façon, la page à apprendre. A cause de l'effort qu'il exige, cet exercice permettra de donner un regain de vie à une foule de mots en train de disparaître complètement, faute de moyens suffisants à leur survivance.

Ce faisant, les élèves verront leur vocabulaire s'enrichir rapidement ; le maniement de la langue latine leur sera plus agréable, parce que de moins en moins difficile ; et, à leur grande surprise, le texte latin, dont la traduction en Rhérorique était pour beaucoup un véritable cauchemar, n'aura presque plus de secrets, car il leur dévoilera facilement son sens caché sans qu'ils aient besoin de recourir à l'ineffable dictionnaire. A preuve, le consolant succès qu'obtiennent en latin tous les ans ceux qui, pour une raison ou pour une autre, se présentent à l'examen du baccalauréat après la première année de philosophie.

On ne peut certes en douter, l'usage journalier du latin dans les classes de philosophie, couronnement nécessaire et naturel des études d'humanités, concourt efficacement à la conservation et au progrès de la langue latine.

***

La Scolastique a sa terminologie à laquelle doivent s'initier de bonne heure les jeunes philosophes s'ils veulent avoir accès aux ouvrages des grands docteurs du moyen âge et surtout de saint Thomas. Parce qu'ils ne savent pas cette terminologie " maints historiens modernes qui s'occupent des écrivains médiévaux donnent le spectacle des plus lamentables méprises. Méconnaissant le sens technique d'un mot ou d'un adage, ils endossent aux scolastiques des théories bizarres et absurdes et les chargent de fautes qui ne retombent que sur leur propre ignorance [1]."

Aussi l'Église a toujours tenu à ce langage unique dont se sont sans cesse servis ses maîtres les plus autorisés. Et ce qu'elle loue, dans l'Ange de l'École, ce n'est pas seulement la doctrine, *veritatem sententiarum,* mais encore la justesse et la propriété des termes, *proprietatem verborum.* Garde les mots propres à exprimer la saine doc-

1. M. de Wulf, Introduction à la Philosophie Néo-Scolastique, p. 228.

trine, écrivait l'Apôtre : *Formam habe sanorum verborum.* Or, ce n'est pas en jetant un rapide coup d'œil sur le texte à étudier, ce n'est pas en essayant d'en faire une traduction plus ou moins réussie que les élèves acquerront une bonne connaissance de la langue propre à la philosophie scolastique; non, pour s'en rendre maître, il faut qu'ils apprennent et retiennent telles quelles ces formules traditionnelles si riches et si pleines de sens, dont l'abandon a été souvent une cause d'erreurs, comme le prouve l'histoire du dogme.

Ce travail est ennuyeux et coûte parfois, car il exige une grande tension d'esprit. Que l'on s'en console, c'est pour le plus grand bien de la classe. Quand on ne les oblige pas à apprendre la leçon en latin, les élèves, ordinairement, expédient assez vite leur besogne. N'ayant pas de mots à retenir, ils s'imaginent toujours être suffisamment au courant de la matière pour pouvoir s'en tirer avec honneur s'ils étaient interrogés. Et l'on sait ce qui arrive. Cette latitude leur est néfaste la plupart du temps. La permission qu'ils ont de répondre dans leur langue maternelle, ils en abusent, et s'adonnent à la paresse. Ce n'est pas la même chose qui se passe lorsque les réponses doivent de rigueur se donner dans la langue latine. Alors l'élève apporte plus de soin et plus de diligence à l'étude, puisqu'il a une double difficulté à vaincre : l'une concerne le texte à apprendre, l'autre, la langue qui l'exprime. L'effort auquel il s'astreint pour être capable de réciter en latin d'une façon convenable ne laisse pas place, comme on le voit, à cette indolence dont il trouve une occasion si prochaine dans la liberté de se servir du français dans ses réponses en classe.

Il est encore un excellent motif de faire usage de la langue latine dans nos classes de philosophie, c'est que la scolastique prépare à la théologie dont l'enseignement se donne en latin. Nous voyons à quels graves inconvénients seront exposés les futurs théologiens si, deux années durant, celles qui précèdent immédiatement le Grand Séminaire, ils ne se servent aucunement de la langue des sciences sacrées. Sans doute, tous nos philosophes ne se destinent pas à entrer dans l'état ecclésiastique ou religieux. Mais, ne l'oublions pas, nos maisons d'enseignement secondaire ont été d'abord fondées en vue du recrutement du clergé. Quant à ceux qui embrassent les carrières libérles, l'étude de la philosophie en latin ne leur sera pas nuisible, loin de là, elle leur donnera une formation dont ils ne pourront que bénéficier plus tard [1].

---

1. A. F. L'étude du Latin, pp. 30-31.

A toutes ces considérations, nous ajouterons un argument d'autorité. La Sacrée Congrégation des Études, dans une lettre datée du 1er juillet 1908, adressée aux Évêques, " exhorte avec instance et les maîtres à se conformer au règlement de la Constitution du Pape Léon XIII, *Quod divina sapientia*, et les élèves à se livrer avec plus de zèle et d'application, selon les lettres encycliques *Depuis le jour*, données le 8 septembre 1899 par le même Souverain Pontife, à l'étude du latin, comme le réclament les sciences sacrées, surtout dans les Grands Séminaires." Cette lettre fait remarquer avant tout que " la langue latine est la langue propre de l'Église ". Elle déclare ensuite qu'elle doit être regardée comme " la langue, soit de la philosophie, soit des sciences sacrées ".

***

De tout ce qui précède suit-il qu'on ne doive jamais parler français aux classes de philosophie ? Certainement non. Quand il s'agit d'une question actuelle, de l'application d'un principe, d'une conclusion à un cas concret, rien n'empêche que le professeur puisse s'exprimer dans la langue de ses auditeurs. Mais les interrogations et les réponses, les concours, tout cela doit se faire en latin. Reste toujours le travail de la disseration qui sauvegardera les droits du français.

Quelques professeurs font usage des deux langues. Cette méthode, habituellement employée, présente, croyons-nous, certains désavantages. Si les maîtres commencent par parler français et continuent ensuite en latin, ou encore, si le latin a la préséance, les élèves auront toujours une tendance à mieux écouter la partie du cours donnée dans leur langue maternelle et à négliger l'autre. L'idéal serait donc que l'on parle français le plus rarement possible. Nous connaissons des maisons où les professeurs de philosophie, depuis le premier jusqu'au dernier jour de l'année scolaire, font leur classe exclusivement en latin. Et les élèves eux-mêmes avouent que cette manière de procéder, ardue dans les commencements, leur devient familière et très facile après quelque temps. Aussi bien acquièrent-ils vite la conviction ferme que le latin seul est vraiment la langue de la Scolastique.

Et cette conviction, elle s'ancrera davantage chez eux si, dès le début du cours de philosophie, on les initie aux exercices d'argumentation. Ces joûtes intéressantes et utiles, très en vogue autrefois, tendent malheureusement à disparaître aujourd'hui. Qui contesterait toute la valeur éducative de ces discussions où seules la méthode syllogistique et la langue latine sont à leur place ? Les deux adversaires en présence, le *defendens* et l'*arguens*, n'ont pas besoin d'argu-

menter longtemps pour s'apercevoir que dans les combats de ce genre, il n'y a pas d'armes comparables au syllogisme et au latin [1]. C'est pourquoi, malgré certains abus réels à l'époque de la décadence, les *distinguo* et les *subdistinguo* de la Scolastique ont fait beaucoup plus pour l'avancement de l'esprit humain que les plaisanteries de Rabelais et les sarcasmes de quelques autres écrivains du XVIième siècle.

* * *

On oppose à l'usage journalier du latin dans l'enseignement de la philosophie certaines objections qui, à première vue, semblent fondées. Voici les principales.

Cette méthode, disent quelques-uns, entrave la liberté des professeurs et des élèves. En effet, ni les uns ni les autres ne peuvent jouir de la plénitude de tous leurs moyens intellectuels en se servant d'un langage étranger. Il faut donc qu'ils recourent nécessairement à leur langue maternelle pour avoir la pleine lumière sur les questions débattues.—L'expérience se charge de répondre que professeurs et élèves parlant habituellement le latin deviennent si familiers avec lui qu'ils n'éprouvent aucun embarras à s'exprimer, et même plus, qu'ils préfèrent discuter les problèmes philosophiques en cette langue. Cela s'explique, car les formules scolastiques sont latines, et professeurs et élèves savent bien que la meilleure manière de se tenir tout près de leur sens vrai est de les exprimer dans l'idiome qui leur est propre. Au demeurant, la thèse que nous défendons n'interdit pas absolument le français.

Mais obliger nos élèves à apprendre la philosophie en latin, n'est-ce pas les mettre dans l'impossibilité de pouvoir traiter convenablement dans leur langue certaines questions importantes, comme l'occasion s'en présente parfois ? — Depuis quand l'usage du latin, même du latin scolastique, empêche-t-il de bien parler et de bien écrire en français ? Au contraire, c'est au latin scolastique que le français doit sa parfaite clarté et son incomparable précision. Et que de fois avons-nous entendu des professeurs, même des élèves, avouer franchement que l'habitude du latin leur donnait beaucoup de facilité pour s'exprimer dans leur langue. Ils avaient bien raison.

Le latin dont on fait usage est un pauvre latin, un latin de cuisine. Cette objection n'est pas sérieuse. Malheureusement on peut faire la même observation au sujet du français. Si le professeur ne parle que

---

1. Cf. Paul Gontier, De la méthode des sciences philosophiques dans les Petits et les Grands Séminaires, Recrutement Sacerdotal, mars et juin 1905.

français, croyez-vous que son langage sera plus châtié ? Les faits nous forcent de répondre non. Coûte que coûte le maître doit suivre son texte. Notre cours étant élémentaire, il faut bien se contenter de commenter l'auteur. Alors à quoi se ramène la plupart du temps la phrase du maître si ce n'est à une traduction plus ou moins littérale du manuel ? On doit en dire autant, et même davantage, des élèves. D'ailleurs, il ne s'agit pas de préparer des latinistes, nous voulons tout simplement familiariser nos élèves avec le latin, les mettre en état de conserver les quelques connaissances acquises durant leurs humanités latines. Un langage correct, grammatical, il faut y tenir, voilà tout.

***

La langue latine est-elle en honneur dans notre enseignement philosophique ? Nous n'oserions l'affirmer. Et pourquoi ? Tous les ans au baccalauréat de sciences, sur plus de trois cents copies de philosophie, il n'y en a pas cent cinquante, et encore, qui soient rédigées en latin. La conclusion, nous laissons à nos confrères le soin de la tirer.

Le latin a droit de cité dans les classes de philosophie. Gardons-lui sa place, et nous ferons une bonne œuvre, car nous contribuerons à maintenir vivante la langue de notre mère, l'Église catholique.

Arthur ROBERT, ptre,
Séminaire de Québec.

——

COURRIER DU BULLETIN

Première question. — *Il me semble qu'il serait temps de donner de plus en plus à nos académies de collège le caractère de cercles d'études, qu'elles soient ou non affiliées à l'Association catholique de la Jeunesse canadienne.*

Cette mesure est une de celles qui s'imposent chaque jour davantage. Nos académies, telles qu'autrefois constituées, ont accompli une œuvre utile. Elles ont entretenu le goût de la culture intellectuelle, contribué à développer l'art de la parole publique et excité dans les âmes, par la pratique des idées générales, une passion ardente.

L'heure n'est plus aux développements généraux. Notre époque de luttes nous impose une étude minutieuse de notre passé et de nos conditions actuelles, une documentation précise sur nos institutions et nos problèmes religieux, scolaires, économiques ou autres. Elle demande donc des recherches dans les textes publics, des rédactions d'exposés secs, mais d'autant plus susceptibles de convaincre nos adversaires. Ce sont gens à qui l'amplification et même l'éloquence ne disent rien, si elles ne s'appuient sur des faits, des chiffres et des constitutions. Les considérations sur l'excellence et l'importance du français, par exemple, doivent faire place à une connaissance exacte du vocabulaire, de la syntaxe, de l'expression littéraire. Ce genre d'études ne saurait être l'objet des classes. Les académies doivent suppléer.

Le procédé à employer est tout indiqué. Le partage en groupes des membres d'un cercle à pour effet, puisqu'ils passent à tour de rôle par chacun des groupes, de leur faire porter leur attention sur tous les problèmes vitaux. Le système des discussions intimes, à trois ou quatre, les habitue à la largeur d'idées nécessaire, à la possession d'eux-mêmes. La pratique des recherches dans les documents et les livres les initie au travail patient, personnel et réfléchi, au souci de l'information abondante et précise.

L'exercice de la parole publique n'est nullement compromis. Rien n'empêche le cercle de posséder, à côté des groupes qui étudient les questions religieuses, scolaires, économiques, historiques, linguistiques et autres, un groupe où l'on se livre à la diction expressive et à l'art oratoire. Dans ce groupe comme dans les autres, les membres doivent passer à tour de rôle. Puis, quand il s'agit de rendre compte, dans les réunions générales du cercle, des travaux des groupes, les membres ont encore l'occasion de s'exercer au discours public et devant un auditoire beaucoup plus imposant.

L'excellence des études émanées des cercles et communiquées dans les congrès de l'Association de la Jeunesse, sur notre système scolaire, sur le devoir social au Canada, sur notre problème agricole, cette excellence atteste suffisamment leur profonde utilité. Elle invite nos maisons à rapprocher au plus tôt de ce caractère leurs académies communes.

En recommandant cette pratique, le rédacteur du *Bulletin* croit indiquer l'un des meilleurs moyens de nous assurer pour l'avenir une élite vraiment puissante par l'intelligence.

Deuxième question. — *On parle beaucoup, depuis la guerre, du double principe des nationalités et de non-intervention. Ne serait-il pas sage de fixer là-dessus les idées de nos élèves, au moins des philosophes?*

Vous avez raison. En attendant qu'un des maîtres de notre enseignement nous fournisse sur le sujet une étude élaborée, nous croyons utile de reproduire, comme point de départ pour la réflexion, les deux thèses suivantes :

THESIS. — PRINCIPIUM NATIONALITATIS QUOD VOCANT, SIVE SENSU ILLIMITATO ET ABSOLUTO SIVE SENSU ALIQUO RESTRICTO INTELLEGITUR, FALSUM ET PERNICIOSUM EST.

St. Q. 1. *Populus* et *natio* (saltem si usum linguæ latinæ spectas) non idem significant. *Populus* vocatur multitudo familiarum politice unita. *Natio vero* (a nascendo dicta) nomen habet ab unione *physiologica*, proveniente ex unitate originis ab aliqua stirpe communi vel saltem ex communione sanguinis et indolis. Genus enim humanum, licet ab eodem pari progenitum, mox in plura *genera* (*races*) se divisit. Hæc genera, quorum a multis 5 : caucasicum, mongolicum, malaicum, æthiopicum (Nigritarum), americanum (Indianorum), ab aliis multo plura numerantur, iterum dividuntur in varias tribus seu *nationes*, quæ propter communem originem vel

lien politique.-
physiologique.-

saltem propter communionem sanguinis, si plures tribus, licet diversæ originis, paulatim inter se miscentur, specialem et sibi proprium corporis typum et animi indolem habent. Speciales characteres, qui nationalitatem constituunt, sunt fere : lingua nationalis, specialis corporis typus et animi indoles (INDOLES vel ingenium nationale). Ex dictis *nationalitas* definiri potest : · specialis corporis et animi indoles alicui familiarum multitudini vi communis originis et historiæ hereditarie propria eamque ab omnibus aliis multitudinibus discernens. Omnia dein individua ejusdem nationalitatis collective sumpta constituunt *nationem.*

2 — Populus et natio varie inter sese habere possunt. Fieri potest, ut aliqua natio tota eaque sola unum populum efficiat, id quod firmitati corporis socialis favet. Sæpe tamen aliqua natio in plures populos dividitur, vel vice versa plures nationes in unum populum uniuntur. In hac ultima suppositione sæpe quidem necessaria populi unitas ob membrorum varietatem deficit ; quodsi tamen sufficiens supponatur politica cohæsio inter diversas gentes, talis unio variarum gentium omnimodæ culturæ et prosperitati prodesse potest.

3 — Jam quæritur, quænam esse debeat relatio juridica inter populum et nationem. Respondet recentior liberalismus suo principio nationalitatis, quod vel illimitato vel restricto aliquo sensu intellegi potest. Sensu *absoluto* sic enuntiari potest : QUÆLIBET NATIO HABET JUS, UT EA TOTA ET SOLA IN UNAM CIVITATEM UNIATUR IDQUE NON OBSTANTIBUS JURIBUS QUIBUSCUMQUE. Exemplum : natio italica habet jus, ut omnes ejus partes, etiam eæ, quæ adhuc ad Austriam, Helvetiam, Galliam pertinent, in unam societaten civilem uniantur.

Sensu *restricto* intellegitur, si generatim quidem ut verum admittitur, attamen variæ limitationes eidem adhibentur. Sic v. g. secundum *Mohl* principium nationalitatis enuntiandum foret : Nisi obstent pacta internationalia, quælibet natio jus habet ad autonomiam et politicam unionem etiam per vim efficiendam, quando hæc unio necessaria intellegitur, ut populus possit fines suos attingere, et probabile sit eos per illam unionem eamque solam attingi posse.

Secundum *Bluntschli* principium nationalitatis tum solum valet cum *a*) aliqua natio capax est autonomiæ politicæ, *b*) eademque sufficientes vires habet ad hanc autonomiam per vim efficiendam. De hac autem capacitate putat judicium Dei in historia, i. e. ex mente liberalismi moderni jus fortioris, decidere.

Pars I. Sensu absoluto.

Prob. 1. Ex defectu sufficientis fundamenti. Nationalitas de se tantum præbet *aptitudinem* ad unionem politicam vel ad summum

convenientiam quandam remotam et indeterminatam ad eandem. Talis autem convenientia non potest esse sufficiens titulus destruendi ordinem exsistentem *per vim*, præsertim cum adesse possint vincula politica æque fortia vel fortiora quam nationalitas, v. g. vicinia habitationum, mutua indigentia, communis historia, etc.

Prob. 2. Illud principium practice impossibilia postulat. ERGO... Hodie fere nulla natio eo modo politice constituta est prout exigit principium nationalitatis, ergo totus ordo vigens esset *pervertendus ;* et quomodo possent v. g. reliquiæ nationis celticæ in Gallia, Britannia, Hibernia in unum corpus politicum uniri, præsertim cum limites nationalitatis sint sæpe incerti ? Inde ansa præberetur perpetuis perturbationibus ordinis socialis exsistentis.

Pars II. Sensu restricto.

Prob. Restrictiones, quas addunt Mohl et Bluntschli, sunt *a*) prorsus arbitrariæ ; *b*) valde vagæ, ita ut securitatem publicam labefactent.

Cathrein : *Philosophia moralis*, (L. II, c. 4, art. 4).

Pour compléter ces notions ajoutons encore ces remarques de monseigneur Louis-Ad. Pâquet.

“ Le principe des nationalités, nous le savons par l'œuvre inique des unificateurs de l'Italie, comporte, à coup sûr, une signification nettement révolutionnaire. Entendu, toutefois, dans ce sens que chaque race, sans blesser les droits d'autrui, cultive son propre génie et demeure fidèle à ses plus nobles traditions, ou travaille par des moyens licites à accroître et consolider son influence politique, ou encore que chaque peuple, sans manquer aux devoirs qu'imposent la loi morale et les exigences d'un bien supérieur, se préfère lui-même dans la direction de sa politique aux autres peuples, ce même principe, croyons-nous, n'a rien que de parfaitement juste et conforme aux vues de la Providence ”. (Cf. S. Thomas, *Som. théol.*, II IIæ Q. XXVI, art. 4 et 8)[1].

THESIS. — QUANDO UNA GENS INJUSTE IMPETITUR AB ALIA, JUS HABET IPSA POSTULANDI AUXILIUM, NEC POTEST ULLA NATIO IMPEDIRE QUOMINUS ILLUD AUXILIUM PRÆBEATUR.

DEMONSTRATIO. Hanc thesim addimus, ut impugnemus funestum illud principium, quod vocant de *non-interventu*. Hoc principium opponitur naturali officio, quod nationes inter se ads-

1. Mgr L.-Ad. Pâquet, *Droit public de l'Eglise, l'action religieuse et la loi civile* p. 322 première note au bas de la page.

tringit, mutui amoris. Hinc jure ac merito damnatum est pontificio oraculo hisce verbis [1] :

"Abstinere non possumus, quin, præter alia, deploremus funestum ac perniciosum principium, quod vocant de *non-interventu*, a quibusdam guberniis haud ita pridem, ceteris tolerantibus, proclamatum et adhibitum, etiam cum de injusta alicujus gubernii contra aliud aggressione agatur ; ita ut quædam veluti impunitas ac licentia impetendi ac diripiendi aliena jura, proprietates ac ditiones ipsas, contra divinas humanasque leges, sanciri videatur." Quæ damnatio falsi illius ac perniciosi principii postmodum inserta est in *Syllabo* sub num. LXII. : "Proclamandum est et observandum principium, quod vocant de non-interventu." — Hanc porro thesim duobus argumentis probamus.

I. Unaquæque natio habet jus sui conservandi ac proinde jus etiam habet adhibendi media illa omnia, quæ ad sui conservationem necessaria sunt vel utilia, dummodo per ea non violentur jura certa illius gentis. Atqui implorare alterius nationis auxilium ad repellendam injustam aggressionem, nullius gentis jura certa violat : est autem medium ad propriam conservationem sæpe quidem necessarium, semper autem utile. Ergo gens, quæ injuste impetatur ab alia, jus, habet implorandi auxilium alterius nationis ; hæc altera vero jus habet atque officium præbendi, si possit, auxilium. Hoc sane officium non est juridicum : ad ipsam enim nationem, cujus auxilium petitur, spectat judicare, num auxilium præstare valeat necne. Sed quamvis non sit juridicum, est tamen verum officium. Si qua igitur gens impediret, quominus auxilium aut postuletur aut præstetur, injuriam perpetraret. Læderet enim jura tum nationis petentis auxilium, tum nationis volentis auxilium præstare : prioris quidem, quia eam privat medio utili aut etiam necessario ad sui conservationem ; alterius vero, quia ei impedit sui juris exercitum, suique officii impletionem.

II. Et sane quæmadmodum individua, ita etiam gentes tenentur mutuo amore se prosequi. Ex eo, quod homo alios homines amare debeat sicut seipsum, sequitur naturalis obligatio subveniendi proximo in *gravi*, multoque magis in *extrema* necessitate constituto, etiam cum proprio incommodo ; secus enim non intelligeretur, quo rediret naturale illud officium amandi alios, sicut se [2]. Eodem igitur pacto, ex eo, quod quævis gens alias gentes amare debeat sicut seipsam, sequitur obligatio naturalis succurrendi alii nationi in vitæ seu conservationis discrimine ob alterius gentis nequitiam constitu-

---

1. Ex allocut, Pii IX, habita die 28 Sept. 1860.
2. Vide vol. II, pag. 371 ; cf. etiam pag. 88, ejusdem vol. II.

tæ, dummodo auxilium hoc rationabiliter invitis non obtrudatur, neque officiis, quibus natio erga seipsam adstringitur, opponatur. Impedire ne auxilium hoc præbeatur, foret iniquitas et injustitia. "Qui, ait s. Ambrosius [1], non repellit injuriam a socio, cum potest, tam est in vitio, quam ille qui facit ;" a fortiori, qui non modo non vult ipse repellere a socio injuriam, sed etiam non vult alios injuriam ab eo propulsare, seu impedit, ne alii, qui opem ferre possent ac vellent, auxilientur.

SCHOLION. Circa quæstionem hanc de *interventione*, plura ob oculos haberi debent principia, quorum aliqua tantummodo perpaucis enuntiabimus.[2]

I. *Quia autem homo tenetur quidem amare proximum, at non plus, nec quantum seipsum, idem a fortiori dicendum est de amore debito ab una alteri nationi*[3].

II. *Natio, quæ auxilium præbet, non habet neque exercet auctoritatem in nationem, cui opitulatur.*—Prædictum enim auxilium non est nisi officium benevolentiæ et humanitatis.

III. *Non licet vi et armis intervenire negotiis alterius nationis, nisi legitima illius nationis auctoritas talem interventionem postulaverit.* — Nationes enim sunt ad invicem independentes.

IV. *Quando natio aliqua in plenam omnina anarchiam lapsa sit, licet nationibus intervenire ad ordinis restaurationem.* — Etenim licitum est, velle et procurare bonum verum alterius nationis, quod ad ejus existentiam necessarium est, et quod sibi ipsa comparare non potest. Attamen natio interveniens non habet jus leges suas imponendi nationi, cui auxilium præbet, multoque minus hujus libertatem et independentiam auferendi.

V. *Quando Reges Catholici armis defendunt fideles, qui in aliis nationibus injuriam adversus Fidem patiuntur, id fit jure.* — Fit autem jure, non quia Regibus insit jus ferendi *auctoritative* auxilium subditis alterius nationis, qui de malis et oppressione conquerantur (hoc enim jus ipsis non inest) ; sed quia fideles omnes ubique terrarum sunt membra alterius societatis etiam perfectæ et independentis, nempe Ecclesiæ Catholicæ, quæ religio est unice vera ac divina, atque ideo defendi possunt ab aliis PRINCIPIBUS fidelibus atque independentibus[4].

FERRETTI, *Philosophia moralis* (V. III, c. III, art. 5).

---

1. De off., I, in princ.
2. De his cf. Jouin : Elem. phil. mor., circa fin.
3. Zigliara, *Summa philosophica*, vol. III, p. 278.
4. Cf. Tapareili, *saggio* ecc. dissert. VII, cap. II, art. 3.

Troisième question.— *Nous expliquons en Rhétorique la première partie de l'homélie de saint Basile sur la* Lecture des auteurs profanes. *Nos élèves ont de la peine à y saisir l'enchaînement des idées. Pourriez-vous leur venir en aide par un plan net et court ?*

Introduction

a) Pour ce qui est de moi, deux motifs m'engagent à vous donner de bons conseils : mon expérience, mon affection pour vous.

b) Quant à vous, selon que vous me prêterez ou non une oreille attentive, vous vous rangerez dans l'une ou l'autre des deux dernières classes que distingue la triade d'Hésiode.

c) Réflexion : Ne prétendez pas, élèves de maîtres pareils aux vôtres, que je vais vous instruire de mon cru. Je n'entends que vous donner un conseil.

Proposition

Mon conseil, c'est que vous n'abandonniez pas à ces maîtres la gouverne entière de votre esprit. Dans les auteurs qu'ils vous expliquent, vous devez délaisser ce qui est nuisible, ne garder que ce qui est profitable.

Division apparente (aussitôt écartée)

a) Quels sont chez eux les passages sains ?

b) A quels signes les reconnaître ? (Exorde)

Première partie

De la lecture des auteurs profanes (ch. 1-7).

Division (indiquée au début du chapitre 4).

a) Utilité de la lecture des auteurs profanes (ch. 1-3) ;

b) Conditions pour en tirer parti (ch. 4-7).

Confirmation

a) *Majeure.* Notre souci, à nous chrétiens, c'est d'assurer le bonheur non de la vie présente, mais de la vie future. Réflexion sur le caractère de cette vie à venir, par comparaison avec la vie humaine (ch. 1).

Mineure. Or, bien que la lecture des Livres saints contribue au bonheur de cette vie future, cependant les jeunes gens chrétiens peuvent se le procurer aussi par l'étude des écrivains profanes. Il y a de ce fait toutes sortes de raisons :

1) les esprits juvéniles étant trop peu aiguisés pour pénétrer la profondeur des auteurs sacrés, il leur faut s'y exercer par l'étude des profanes, comme les athlètes novices s'exercent aux jeux du stade par des études moins difficiles ;

2) l'âme a besoin d'être préparée au bain salutaire des Écritures, comme les teinturiers préparent leur tissu avant de l'enduire de matière colorante ;

3) le moyen de parvenir à fixer le soleil, c'est de contempler sa réflexion dans l'eau (ch. 2) ;

4) la comparaison des auteurs sacrés et païens procure la science profane, toujours utile comme ornement de l'âme ;

5) c'est ce résultat qu'obtinrent Moïse en étudiant la science des Egyptiens, David celles des Babyloniens (ch. 3).

Conclusion (début du ch. 4). Donc il est bon d'étudier les auteurs païens.

b) Mais, en les étudiant, il faut avoir soin

1) de cueillir, comme l'abeille qui délaisse le parfum des fleurs et n'en retient que le suc.

§ chez les poètes, non les éloges accordés au mal et le mépris du bien (ὅταν μέν), mais les exemples de vertu et la condamnation du vice (ὅταν δέ) — (ch. 4),

§§ chez les philosophes, les préceptes de sagesse, comme ceux qui se lisent dans Hésiode (éloge de la vertu), dans Homère (épisode de Nausicaa), dans Théognis (diversité des talents), dans Prodicus (choix d'Hercule) — (ch. 5) ;

2) d'imiter et de mettre en pratique

§ ces préceptes des philosophes, pour ne pas démentir par sa conduite les leçons recueillies chez eux : comparaison avec les arbres et les artistes de la scène (ch. 6),

§§ ces exemples des poètes, comme ceux qu'ils vous citent de Périclès, d'Euclide, de Socrate, d'Alexandre et de Clinias (ch. 7).

Deuxième partie

Conseils sur l'instruction en général (ch. 8-10).

P. S. — Pour la division en chapitres, nous avons suivi les éditions Vérin, de l'*Alliance*, et Maloney, de l'*American Book Company*.

Quatrième question.— *L'étude des verbes irréguliers en grec est un vrai cauchemar pour mes élèves de quatrième Connaîtriez-vous une méthode pour la leur faciliter ?*

Soutenez devant eux, et hardiment, qu'il n'existe pas en grec de verbes irréguliers. L'assertion, pour avoir l'air d'un paradoxe, ne sera que l'expression d'une vérité élémentaire. Ce qu'on appelle ainsi n'est en réalité que des verbes défectifs. Expliquez-leur la raison de ces défectuosités et, pour avoir compris, ils n'auront plus de peine à apprendre. Raisonnons nous-mêmes là-dessus.

Les neuf dixièmes des verbes grecs dits *irréguliers* sont des verbes à suffixes, c'est-à-dire des verbes dont le radical est altéré, au présent et à l'imparfait, principalement par l'addition de lettres formatives appelées suffixes. De cette définition découle une règle. Pour former, dans ces verbes, les temps primitifs autres que le présent, il faut ajouter les terminaisons ordinaires *non point au radical tel que du présent*, mais au radical dégagé de toutes les altérations qu'il a subies à ce temps.

Ces altérations sont :

a) l'un des six suffixes αν, σκ, τ, ν,ι , ζ: λαμϐ—άν—ω, γιγνώ—σκ—ω, τύπ—τ—ω, τέμ—ν—ω, φα—ί—νω (pour φαν—ί—ω), θαυμά—ζ—ω;

b) un redoublement en ι, surtout dans quelques verbes en μι et presque tous les verbes en σκω: δ—ί—δωμι, γ—ι—γνώσκω;

c) certains renforcements de la voyelle du radical

1) soit par l'insertion d'une nasale : λα—μ—ϐάνω (rad. λαϐ), λα—ν—θάνω (rad. λαθ);

2) soit par l'allongement de la voyelle : μιμ̣ν—ή—σκω (rad. μνα);

3) soit par le changement d'ι ou d'υ en diphtongue : λ—εί—πω (rad. λιπ), φ—εύ—γω (rad. φυγ).

Le radical étant ainsi dégagé de ces altérations, qui sont comme la caractéristique du présent, la formation des temps se fait selon les règles ordinaires. On voit alors disparaître, pour la plupart, les prétendues irrégularités des verbes grecs.

Confirmons la justesse de ces observations par l'examen de la formation des divers temps.

a) Très souvent, aux futurs, aoristes et parfaits premiers, on observe un renforcement de la voyelle du radical

1) soit par allongement : λ—ή—ψομαι (rad. λαϐ), ϐ—ή—σομαι (rad. βα), φιλ—ή—σω (rad. φιλε), δ—ώ—σω (rad. δο);

2) soit par changement en diphtongue : φ—εύ—ξω (rad. φυγ), π—εύ—σο-μαι (rad. πυθ), π—εί—σομαι (rad. παθ), ῥ—εύ—σομαι (rad. ῥυ), τ—εύ—ξομαι (rad. τυχ).

b) L'aoriste second se forme, dans les verbes en ω et en μι,

1) soit en ajoutant ν au radical, lorsque celui-ci se termine par une voyelle, voyelle qu'on allonge souvent : ἔϐ—η—ν (rad. βα), ἔφ—υ—ν (rad. φυ), ἔδ—η—ν (rad. δε). ἔγν—ω—ν (rad. γνο), ἔφ—η—ν (rad. φα) ;

2) soit en ajoutant ον au radical, quand celui-ci finit par une consonne : ἔλαϐ—ον (rad. λαϐ), ἔτυπ—ον (rad. τυπ). Quelquefois, dans ce cas, l'ε du radical se change en α : ἔτρ—α—πον (rad. τρεπ).

c) Au parfait second, il y a assez souvent

1) changement de voyelle : τέτρ—ο—πα (rad. τρεπ),

2) quelquefois avec renforcement : λέλ—η—θα (rad. λαθ), λέλ—οι-πα (rad. λιπ).

Confirmons encore la justesse de ces mêmes observations par l'examen des principaux verbes à suffixes. L'indication de l'aoriste permettra d'y retrouver toujours le radical pur.

a) *Verbes en ανω* (suffixe αν). En général, les verbes qui ajoutent au radical verbal le suffixe αν insèrent une nasale dans ce radical, au présent et à l'imparfait : λα—μ—ϐάνω λάϐ—σομαι ἔ—λαϐον ; μα—ν—θάνω, μαθ—ήσομαι, ἔ—μαθον ; λα—γ—χάνω, λήχ—σομαι, ἔ—λαχον ; τυ—γ—χάνω, τεύχ—σομαι, ἔ—τυχον ; πυ—ν—θάνομαι πέυ—σομαι, ἐ—πυθ—όμην, λα—ν—θάνω, λύ—σω, ἔ—λαθον. Intentionnellement, nous ne contractons pas le futur là où il devrait être contracté (λάϐ—σομαι, λήψ—ομαι).

b) *Verbes en σκω* (suffixe σκ).

1) Ce sont presque tous des verbes inchoatifs, indiquant une action qui commence. Outre le suffixe, ils ont, en général, au présent, un redoublement de la consonne initiale et un allongement de la voyelle finale du radical :

ὑπο—μι—μνή—σκω, μνή—σω, ἔ—μνη—σα; γι—γνώ—σκω, γνώ—σω, ἔ—γνω—ν; βι—ϐρώ—σκω, βρώ—σομαι, ἔ—ϐρω—ν ; τι—τρώ—σκω, τρώ—σω, ἔ—τρω—σα ; δι—

δρά—σκω, δρά—σομαι, ἔ—δρα—ν ; πι—πρά—σκω, περά—σω ἐ—πέρα—σα ; ἀρέ—σκω, ἀρέ—σω, ἤρε—σα ; θνή—σκω, θάν—ουμαι, ἔ—θαν—ον ; θρώ—σκω, θορ—οῦμαι. ἔ—θορ—ον ; πά—σχω, πεί—σομαι, ἔ—παθον.

Remarques. — Dans πιπράσκω, il y a eu syncope de περα ; dans βιϐρώσκω, θνήσκω, θρώσκω métathèse et renforcement de la voyelle. Ainsi, θνήσκω est pour θάν—σκω. — Πάσχω est mis pour πάθ—σκω. Le δ ne pouvant jamais, par principe d'euplonie, précéder σ, a dû disparaître et l'aspiration qu'il contenait a été reportée sur σκ devenu σχ (Moreau *Lexique des racines grecques*, à ce mot).—Dans διδάσκω la gutturale qui terminait le radical (διδαχ) a été supprimée, par raison d'euphonie encore. Il est le seul des verbes en σκω qui garde le redoublement (δι) à tous ses temps.

2) Les verbes de cette catégorie dont le radical se termine par une consonne insèrent, au présent, entre le radical et le suffixe, la voyelle de liaison ι et, aux autres temps, diverses autres voyelles : ἀλ—ί—σκομαι, ἄλ—ω—μαι, ἑάλ—ω—ν ; ἀπαφ—ί—σκω, ἀπαφ—ή—σω, ἤ—παρον ; εὑρ—ί—σκω, εὑρ—ή—σω, εὗρ—ον ; ἀραρ—ί—σκω, ἦρ—σα ou ἤρ—αρ—ον.

Remarque. — Le suffixe σκω se rencontre aussi en latin : *adolesc-o*, formé de *adoleo*, *adolevi.*

(*c Verbes en τω τέομαι* (suffixe τ). Sur la conjugaison des verbes en πτω ou consultera les grammaires (v. g. Maunoury, W, 57, I, note) : τύπ—τ—ω, τύπ—σω, ἔ—τυπ—ον; κλέπ—τ—ω, κλέπ—σω, ἔ—κλεπ—σα ; κόπ—τ—ω, κόπ—σω, ἐκόπ—ην; δα—τέ—ομαι, δά—σομαι, ἐ—δα—σάμην; πα—τέ—ομοι, πά—σομαι, ἐ—πα—σάμην.

Remarque. Suivant une règle des muettes (Ragon : *Gramm. grecque*, p. 4, notions de phonétique), la consonne finale du radical s'altère parfois devant τ : βάπ—τ—ω, (rad. βαφ). ἔ—ϐάφ—ην ; βλάπ—τ—ω (rad. βλαϐ), ἐ—ϐλάϐ—ην ; θάπ—τ—ω (rad. ταφ), ἐ—τάφ—ην.

(*d Verbes en νω, ναω, νεω, νημι, νυμι, ννυμι* (suffixe ν, να, νε, νη νυ). Exemples : τέμ—ν—ο, τεμ—ῶ, ἔ—ταμ—ον ;δάκ—ν—ω, δάκσω, ἔ—δακ—ον ; φθά—ν—ω, φθά—σω, ἔ—φθα—σα; δύ—ν—ω, δύ—σω, ἔ—δυ—ν; ἐλαύ—ν—ω (pour ἐλα—νύ—ω), ἐλά—σω, ἤλα—σα ; δαμ—νά—ω, δαμ—ῶ, ἐ—δμή—θην ; δάμ—νη—μι, δαμ—ῶ, ἐ—δάμ—ην. Les exemples du suffixe νυ abondent dans les verbes en μι : ἄγ—νυ—μι, ἄγ—σω, ἐ—άγ—ην ; δείκ—νυ—μι, δείκ—σω, ἔ—δειχ—σα; πετά—ννυ—μι, πετά—σω, ἐ—πέτα—σα ; κρεμά—ννυ—μι, κρεμά—σω, ἐ—κρέμα—σα.

Remarque. Deux suffixes seulement servent dans les verbes actifs en μι: νυ et νη au passif et au moyen, on emploi να. Le suf-

fixe νυ forme un grand nombre de verbes qui ont tous les temps ; νη ne forme qu'un petit nombre de verbes, usités seulement au présent et en poésie : δάμ—νη—μι, πέρ—νη—μι, μάρ—να—μαι, κρήμ—νη—μι.

e) *Anciens verbes en* ιω (suffixe ι ou j). Souvent, entre le radical verbal et l'o qui termine le radical du présent, il y avait primitivement un ι ou un j. La disparition de cet appendice a produit diverses altérations du radical verbal et fourni les verbes actuels en λλω, σσω, et quelques verbes en ζω, νω, ρω.

1) Les verbes en λλω indiquent un radical verbal terminé par un λ. Le second λ, qu'on trouve au radical du présent, vient de l'ι ou du j qui s'est assimilé à la consonne finale du radical verbal : ἅλλ—ομαι (anc. ἀλ—ί—ομαι), ἀλ—οῦμαι; βάλλ—ω (anc. βαλ—ί—ω), ἔ—βαλ—ον; ἀγγέλλ—ω (anc. ἀγγελ—ί—ω), ἀγγελ—ῶ; στέλλ—ω (anc. στελ—ί—ω), στελ—ῶ.

2) Ceux des verbes en νω et en ρω qui avaient primitivement cet ι ou j après le radical verbal l'ont gardé. Seulement, il y a eu métathèse, cet ι se transportent, au radical du présent, avant la consonne finale du radical : φαίν—ω (anc. φα-νί—ω), φαν—οῦμαι; αἴρ—ω (anc. ἀρ—ί—ω), ἀρ—ῶ; σπείρ—ω (anc. σπερ—ί—ω), σπερ—ῶ ; φθείρ—ω (anc. φθερ—ί—ω), φθερ—ῶ; βαί—ν—ω (anc. βαν—ί—ω), ἔ—βη—ν.

3) La plupart des verbes en σσω et quelques verbes en ζω comportent une forte altération de la consonne du radical. Ils représentent d'anciens verbes terminés par une gutturale ou une dentale suivie d'un ι ou d'un j. Ils suivent donc les règles des verbes à gutturale et à dentale (Maunoury, n. 57, observations) : ταράσσ—ω (anc. ταραγ—ί—ω), ταραγ—σω; τάσσ—ω (anc. ταγ—ί—ω), τάγ—σω ; πλήσσ—ω (anc. πληγ—ί—ω), πλήγ—σω; φυλάσσ—ω (anc. φυλακ—ί—ω), φυλάκ—σω— ἅζ—ομαι (anc. ἀγ—ί—ομαι), ἅγ—σομαι ; ἕζ—ομαι (anc. ἑδ—ί—ομαι), ἑδ—οῦμαι; φράζ—ω (anc. φραγ—ί—ω), φρά—σω.

f) *Verbes en* ζω, αζω, ιζω (suffixe ζ). Dans les verbes en ζω que nous venons d'étudier, le ζ appartient au radical verbal comme substitut d'une ancienne gutturale ou dentale. Dans les suivants, il est un simple suffixe et disparaît donc dans la formation des temps : σώ—ζ—ω, σώ—σω; θαυμά—ζ—ω, θαυμά—σω; ἁρμό—ζ—ω, ἁρμό—σω.

Ces observations, collationnées d'après des notes manuscristes du défunt Père Cotté, chanoine régulier de l'Immaculée Conception, devront satisfaire votre correspondant et ses élèves.

Cinquième question.—*L'étude des auteurs a été chez nous, à ce qu'il semble, un exercice de traduction plutôt qu'un travail d'explication. Comment s'y prendre pour lui assurer ce dernier caractère, essentiel à la formation de l'esprit et du goût?*

Personne ne se refuse à reconnaître l'excellence, comme art éducatif, de l'explication des auteurs, surtout français. Il y aurait inconvenance à laisser nos collégiens l'ignorer, alors qu'elle figure au programme de l'enseignement primaire supérieur pour les jeunes filles et que celles-ci s'en tirent à leur honneur.

De ce que cet exercice soit excellent ; de ce qu'il prépare où complète avantageusement la traduction des textes anciens ; de ce qu'il soit indispensable à la vraie culture littéraire il ne suit pas toutefois qu'on doive l'imposer sans discernement. Peu de nos maîtres en ont l'habitude ou la simple pratique. Il suppose une initiation produite par de longues études et de fréquents exercices.

Pour y engager professeurs et élèves, le congrès de cette année a inscrit, au nombre des matières de l'examen collégial, l'explication des seuls auteurs français. Il se conformait ainsi au premier vœu émis par la deuxième commission du congrès de 1914. Plus tard, on pourra l'insérer au nombre des matières de l'examen universitaire.

C'est en vue de parer à cette éventualité que, depuis quelques années surtout, l'on a recouru à trois moyens. Le *Comité permanent* a fait publier dans le *Bulletin* une bibliographie du sujet. Elle indique de nombreux manuels ou articles concernant la théorie et la pratique de l'explication. Des experts ont rédigé un programme directif, qui répartit sur trois ans les textes essentiels des auteurs bibliques, grecs, latins, français, canadiens-français et anglais. Chaque année aussi, les concours intercollégiaux comportent une explication de ce genre, dont le texte est emprunté aux auteurs français. Le même système pourrait être appliqué aux devoirs de vacances, quand on les établira sur une base régulière. Enfin, selon le désir exprimé lors des corrections de juin 1916, on multipliera dans le *Bulletin* les leçons et les commentaires d'auteurs.

Ceux qui appliqueront le programme directif, dont il est question ci-haut, ne manqueront pas de s'éprendre du procédé. En trois ans, ils auront fait parcourir à leurs élèves le cycle des textes dont l'intelligence est indispensable à tout homme cultivé. Ils seront mieux disposés, en 1920, à accepter ce programme comme celui de l'examen universitaire, et non plus de l'examen collégial seulement. Ce jour-là, la formation intellectuelle aura fait dans nos maisons un pas considérable. Nos élèves auront là le moyen d'être de moins en moins possifs, de faire œuvre d'esprit critique, donc œuvre de jugement et de sensibilité, en somme œuvre de goût.

E. C. et Ad. G.

CHRONIQUE COLLÉGIALE

PÉDAGOGIE

UNE LEÇON D'HISTOIRE DU CANADA

Du carnet d'un inspecteur, à la date du 25 octobre 1915, les Études *de Laprairie (15 mars 1917) reproduisent cette note. Elle est susceptible d'instruire même d'autres que les maîtres de l'enseignement primaire. Nous la reproduisons à ce titre.*

Monsieur Benoît s'apprêtait à donner une leçon d'histoire du Canada ; l'heure de notre arrivée ne pouvait être mieux choisie ; aussi bien, je le prie de suivre son horaire.

Deux minutes sont accordées aux élèves pour relire leur leçon étudiée à la maison. Le maître remonte ensuite une carte qui cachait le questionnaire suivant :

La conquête du Canada par les Anglais

1. Après la bataille de Montmorency, où débarqua Wolfe pour attaquer Québec et où rangea-t-il ses soldats ?
2. Quelles étaient les forces des Anglais et celles des Français à la bataille des Plaines d'Abraham ?
3. Quelles furent les pertes de chaque armée ?
4. Rapportez la parole célèbre de Montcalm mourant.
5. Qui signa la capitulation de Québec ? Que garantissait-elle aux Français ?
6. Quelles furent les pertes de Murray et celles de Lévis à la bataille de Sainte-Foy ?
7. Pour quelles raisons Vaudreuil capitula-t-il à Montréal ?
8. Donnez la date des faits suivants : bataille des Plaines d'Abraham ; bataille de Sainte-Foy ; capitulation de Montréal.

Les écoliers répondent sur leur cahier brouillon à ce questionnaire. Pendant ce temps, l'instituteur nous prie de remarquer que l'exercice porte sur des faits de mémoire, mais que des questions d'intelligence et de jugement seront posées plus tard. Il ajoute que les

réponses au questionnaire doivent être courtes et simplement précédées du numéro de la question.

Le devoir, que les élèves ont terminé en deux ou trois minutes, est fait en collaboration au tableau noir avant d'être corrigé à l'encre sur les cahiers. Les trois quarts des élèves ont répondu à cinq questions au moins. Ce résultat peut être considéré comme satisfaisant.

Maintenant commence la récitation orale. Monsieur Benoît déroule et suspend en avant de la classe un vieux store jaune pâle, en toile gommée, sur lequel il a dessiné trois fois la ville de Québec et ses environs. Le premier tracé se rapporte à la bataille de Montmorency, le deuxième à la bataille des Plaines d'Abraham et le troisième à celle de Sainte-Foy. Le cours du fleuve s'y trouve figuré avec de la craie bleue, les positions françaises sont indiquées avec de la craie blanche et les positions anglaises avec de la craie rouge. C'est l'enseignement visuel de l'histoire, donné d'une façon simple, claire et suggestive.

L'instituteur questionne sur la leçon précédente et rappelle l'échec des Anglais à Montmorency. Il parle ensuite du projet de Wolfe qui cherche toujours à débarquer par surprise. Par le tracé cartographique, il fait ressortir la configuration du terrain, les dicultés à vaincre, le mouvement des armées qui évoluent, pour ainsi dire, sous les yeux des élèves intéressés.

Le récit est coupé de questions qui exercent la réflexion et le jugement : Au lieu de secourir Montcalm, pourquoi Lévis se tenait-il près de Montréal ? Bourlamaque à l'Ile-aux-Noix ? Bougainville au Cap-Rouge ? Quelles circonstances favorisèrent le débarquement de Wolfe ? Avec les armes de guerre en usage de nos jours, comment la ville de Québec serait-elle attaquée et défendue ?

On flétrit, en passant, la conduite de Bigot et de Vergor ; leur nom est écrit au tableau noir comme on met les coupables au pilori.

L'admiration générale va surtout à Montcalm, à Lévis et à leur armée. M. Benoît a beaucoup de peine à faire admettre la bravoure de Wolfe et de ses soldats : — Pourquoi ces Anglais venaient-ils se battre chez nous ? On ne les avait pas provoqués !

Telle fut la réflexion d'un élève que passionnait visiblement la leçon du maître. Ce dernier sourit et donna des raisons qui me semblaient bonnes, mais le jeune patriote s'assit sans être convaincu.

Disons aussi que, le matin même, M. Benoît avait fait lire aux enfants, dans leur manuel de lecture, le récit intitulé : *La bataille de Sainte-Foy.* Cette prévoyance facilita singulièrement la leçon d'histoire. Il leur raconta que Lévis et ses soldats s'étaient retirés

dans l'île Sainte-Hélène pour se battre jusqu'à la mort, mais que Vaudreuil les obligea de se rendre à l'ennemi.

Prenant alors une poésie choisie à dessein, M. Benoît lut d'une voix pénétrante cette dernière proclamation de Lévis à ses troupes :

Soldats, l'ordre est formel, il faut nous y soumettre,
Nous subirons la paix, mais sans subir d'affront.
Devant l'Anglais vainqueur, qui n'est pas notre maître,
Abaissez vos fusils, mais relevez vos fronts.
Notre espérance, hélas ! est aujourd'hui trompée ;
Mais nous obéirons à notre gouverneur.
Je brûle mes drapeaux, je brise mon épée ;
Nous perdons la victoire et nous gardons l'honneur.
Montcalm, à Sainte-Foy, entendais-tu naguère
Tes courageux vengeurs quand ils se sont battus ?
Pour la première fois, nous refusons la guerre,
Nos canons étonnés aujourd'hui se sont tus.

La lecture de la poésie continua, toute vibrante d'un accent qui faisait battre les cœurs. Quand le maître s'arrêta, je remarquai que la plupart des enfants avaient les yeux humides. Les paupières clignotaient précipitamment et je vis deux ou trois mains se lever pour essuyer une larme.

— Eh bien, mes enfants, ajouta M. Benoît dont la voix tremblait encore d'émotion, ces soldats vaincus sont aussi grands que lorsqu'ils triomphaient à Carillon ou à Sainte-Foy ; nous sentons même que le malheur ajoute à leur noblesse et à notre sympathie. Comme ces héros dont nous parlons, accomplissons notre devoir en dépit de tous les obstacles. Si nous ne goûtons pas la joyeuse fierté du succès, il nous restera du moins un bonheur intime qui vaut mieux que la gloire : c'est le témoignage d'une conscience qui approuve notre conduite et nous dit que Dieu en est satisfait.

A la fin de la leçon, j'ai été prié de dire quelques mots. Je l'ai fait avec l'enthousiasme que m'avait communiqué M. Benoît, puis, tous ensemble, nous avons chanté : *O Canada, terre de nos aïeux, etc.*

———

LIVRES, ARTICLES, REVUES

L. Rouzic, aumônier, rue des Postes, *Le Purgatoire.* — Pour nos Morts et avec nos morts. 1 vol. in-12 de 454 pages. Prix : 3 fr. 50. Téqui, Paris.

Le *Purgatoire* est fraîchement sorti des presses, puisque l'imprimatur porte la date du 23 octobre 1917. L'auteur se propose un double but : 1° nous faire éviter les souffrances du purgatoire; 2° délivrer ceux qui les endurent. Mais que de questions soulève ce seul mot, le *Purgatoire.* Où est-il ? Quel est l'état des âmes qui y pénètrent ? Quelles sont leurs peines ? Ont-elles des joies ? Combien de temps restent-elles dans les flammes ? Quel est le rôle des anges à leur égard ? En quoi consiste l'intervention de la Sainte Vierge ? Quels actes de notre part peuvent les soulager et terminer leur peine ?

Toutes ces questions et bien d'autres qui nous touchent de fort près sont abordées et traitées avec la certitude que donne la théologie et une émotion communicative et prenante. Qui de nous peut être sûr de n'avoir pas à faire bientôt le pèlerinage du purgatoire ?

Ainsi les conséquences de la guerre ne se bornent pas à la défense de la Patrie et au maintien de l'intégrité de son territoire ; elles atteignent les âmes dans leur vie intime et leurs intérêts les plus chers.

(Mgr Bauron, *Revue Mariale.*)

J. Millot. *Retraite de Dames et de Mères chrétiennes.* Un volume de 340 pages. Pierre Téqui, 82, rue Bonaparte, Paris.

M. le chanoine Millot, vicaire général de Versailles, est l'auteur du charmant petit volume *Je serai prêtre,* destiné spécialement aux élèves de nos maisons d'enseignement secondaire. Pour avoir lu et relu cet ouvrage, les professeurs savent quelle expérience des âmes possède l'auteur.

La *Retraite de Dames et de Mères chrétiennes* contient les instructions et les conférences données, trois jours durant à des femmes du monde. Tous les devoirs de l'épouse et de la mère y sont sobrement exposés. A l'appui de ses affirmations M. Millot apporte une foule d'exemples appropriés tirés des saints livres et qui dénotent chez lui une solide connaissance de l'Écriture Sainte. Au commencement de chaque sermon ou conférence, les divisions et subdivi-

sions du sujet traité sont nettement énoncées, de sorte qu'un simple coup d'œil nous permet d'avoir une vue d'ensemble de toute l'instruction.

Cet ouvrage est appelé à rendre de signalés services aux prêtres qui sont Directeurs de congrégations de dames dans les paroisses ou même aux professeurs quelquefois appelés à adresser la parole aux différentes associations charitables patronnées par les mères chrétiennes. A. R.

Louis Rouzic, Lettres à un prisonnier. Un volume de 155 pages, I fr. 50. Pierre Téqui, 82, rue Bonaparte, Paris.

Ce volume renferme trente-cinq lettres, une partie de la correspondance échangée entre un jeune officier, prisonnier de guerre, et un prêtre de ses amis. Écrites sans prétention, courtes, alertes, ces missives forment tout un programme de vie. Le jeune officier, privé de tout ce qui lui est cher, et surtout de sa liberté, impuissant en face de l'ennemi, réagit bientôt contre la tentation de découragement. Il se replie sur lui-même, il médite, il étudie, et voilà que de nouveaux horizons apparaissent. En arrière des grilles sévères qui l'empêchent de prendre librement ses ébats, il se résigne chrétiennement à son sort et au lieu de se plaindre, il se prépare pour l'avenir.

Avouons que le prêtre, son ami, toujours fidèle à répondre à ses lettres, lui est d'un grand secours.

Les élèves de nos collèges devraient se procurer ce nouvel ouvrage de l'abbé Rouzic, ce grand ami des jeunes. La lecture de ces pages si actuelles les convaincra une fois de plus qu'ils ont bien des raisons d'être contents de leur sort, et qu'en ce monde le prêtre reste toujours le vrai consolateur des affligés. A. R.

Ces volumes sont en vente à Montréal, aux librairies Beauchemin et Granger et à Québec chez J.-P. Garneau.

La correction du langage et la jeunesse. Nous empruntons au *Petit Canadien*, (janvier 1918) les lignes suivantes de M. l'abbé Etienne Blanchard, P. S. S. : *Plusieurs de nos maisons d'éducation ont fait du bon parler une matière de classe et elles ont eu raison. On a compris que la littérature, les sciences, la rhétorique et la philosophie, sans la précision des termes, sans une connaissance approfondie du vocabulaire, ne sont que de la piperie de mots, des termes vides de sens. Aussi a-t-on parfaitement raison de cultiver le bon langage che les élèves, de récompenser ceux qui font des progrès et de punir*

ceux qui se négligent en cette matière. comme on le fait pour les autres articles du programme d'études.

Il y a des prix pour le bon langage comme il y en a pour la grammaire, pour l'histoire, pour la géographie, ce qui est logique. On se sert du langage des centaines de fois par jour et c'est par notre langage qu'on nous juge. Ne vaut-il pas la peine qu'on le soigne?

Un préfet de discipline m'expliquait un jour une méthode ingénieuse de forcer les élèves au bon langage. Elle consiste à refuser impitoyablement toute permission qui n'est pas demandée en bon français. Quand un élève sollicite l'autorisation d'aller chercher son capot, *son* hockey, *son* puck, *son* sweater, *etc., le surveillant refuse carrément et promet d'accorder ce qui est demandé pourvu qu'on s'exprime en langage convenable. L'élève se creuse la tête pour trouver des substituts à ces barbarismes et à ces anglicismes. Il consulte ses compagnons qui cherchent avec lui, et qui savent par là même que le pur langage est exigé de la part des maîtres de discipline et s'en souviendront à l'occasion. Peu de temps après, l'élève vient demander la permission d'aller chercher son paletot, son gouret, sa rondelle, son chandail, etc. La leçon a été donnée ; elle sera retenue et profitable à plusieurs.*

Non seulement elle profitera aux élèves, mais encore aux professeurs. Ceux-ci ne peuvent manquer de subir l'influence du milieu, s'ils ne la précèdent pas ou n'en sont pas la cause. Le supérieur d'une maison qui compte environ vingt-cinq professeurs m'affirme que cette campagne a été un grand bienfait pour le corps enseignant qu'il est appelé à diriger. " Un barbarisme ou un anglicisme, dit-il, ne peuvent passer inaperçus devant nos élèves, soit en classe, soit dans un sermon. soit dans une conférence. Un mouvement de la tête, une contraction des muscles de la figure ou d'autres signes indiquent toujours l'impression pénible que plusieurs en éprouvent. C'est plus que suffisant pour forcer nos professeurs à s'observer avec soin et à ne laisser échapper aucun mot malheureux qui pourrait gâter les plus belles pièces d'éloquence ou diminuer les bons fruits d'une classe consciencieusement préparée."

La vie nouvelle. Cette nouvelle revue, spécialement consacrée aux questions religieuses et sociales vient de paraître. La *Vie nouvelle* est dirigée par le R. P. Joseph-Papin Archambault, S. J., c'est un gage de succès; en effet, tous ceux qui suivent le mouvement des idées au pays, connaissent le talent du R. P. Archambault, son sens profond des choses et des besoins du pays.

Abonnement, $1.00 par année ; s'adresser à la Villa Saint-Martin, Abord-à-Plouffe, comté de Laval.

Ad. G., ptre.

INFORMATIONS

Monseigneur L. Lahaye. Le dernier numéro des *Acta Apostolicæ Sedis* nous apprend que M. l'abbé L. Lahaye, supérieur du Séminaire de Nicolet vient d'être nommé prélat de la maison de Sa Sainteté. La rédaction de l'*Enseignement Secondaire au Canada* ne peut que se réjouir de ce haut témoignage d'estime rendu à un de nos plus distingués éducateurs ; elle prie Monseigneur Lahaye de vouloir bien accepter l'hommage de ses respectueuses félicitations.

Consécration des classes au Sacré Cœur de Jésus. — Le premier mars, le Cœur de Jésus a été solennellement intronisé dans les quinze classes du Petit Séminaire de Québec. Vraiment on ne pouvait choisir meilleur jour, car c'était le premier vendredi du mois, partant ,la journée par excellence du Sacré-Cœur.

A trois heures précises, chaque professeur, par une formule de son choix, a consacré ses élèves au Cœur adorable qui aime tant les hommes.

Après quoi, chacun a apposé sa signature sur une carte en tête de laquelle sont inscrites les lignes suivantes qui sont tout un programme de vie intégralement catholique :

" Le 1er du mois de mars 1918, à 3 heures de l'après-midi, nous élèves de... avons solennellement intronisé le Cœur de Jésus dans notre classe.

" Par ce témoignage d'amour et de réparation nous entendons reconnaître le Sacré-Cœur comme notre Seigneur et notre Maître. Nous acceptons, pleinement les Commandements de Dieu et de la Sainte Église ; nous exprimons notre horreur pour toutes les violations sacrilèges de ses droits de Souverain absolu des individus, des familles, des nations ; nous manifestons notre désir de réparer les crimes, les outrages commis contre le Divin Cœur, contre la Religion, le Clergé, les droits de l'Église et du Saint-Siège ; enfin nous adhérons de cœur et d'esprit à l'autorité du Pontife romain.

" En même temps, honorés de la visite de Jésus qui veut bien s'établir dans notre classe comme *Chez Lui*, en échange de la douce confiance de la tendre amitié de son Cœur qui lui fait dire : " *Voivi*

votre Roi... de Douceur — Ecce Rex..., Mansuetus".—" Votre *êtes mes Amis — Vos Amici mei estis*", nous lui demandons à genoux d'accepter, comme jadis à Béthanie, cette humble hospitalité.

" En foi de quoi nous signons ".

Cette carte, encadrée est placée maintenant dans chaque classe près de l'image ou de la statue du Sacré-Cœur.

Elle rappellera aux générations futures l'acte de foi généreuse et intelligente que viennent d'accomplir les écoliers d'aujourd'hui.

En souvenir de cette intronisation chaque élève a reçu une jolie image du Sacré-Cœur de Montmartre portant, au verso, la date de la consécration, le nom de la classe et les invocations bien connues : " Cœur Sacré de Jésus, j'ai confiance en vous. Cœur Sacré de Jésus, que votre règne arrive ".

Au mois d'octobre dernier, le premier vendredi, le Petit Séminaire, en même temps que toutes les maisons d'enseignement secondaire affiliées à Laval, s'est consacré au Sacré-Cœur. Mais hier, on a fait un pas de plus, et les élèves qui forment cette grande famille ont voulu que le Cœur de Jésus soit le roi de la classe où chaque jour ils apprennent à mieux connaître le maître de toutes sciences : *Deus scientiarum est Dominus.*

Il convenait que le vieux Séminaire de Québec fut l'un des premiers à prendre cette initiative qui l'honore grandement. Aussi nous sommes sûrs qu'il aura beaucoup d'imitateurs.

Le Collège d'Edmonton. — Pour aider à la construction d'une aile nécessitée par l'accroissement rapide du nombre des élèves, l'on vient d'organiser une grande tombola au Collège d'Edmonton. Nul doute que les élèves de nos collèges auront à cœur d'aider leurs vaillants frères de l'Ouest en achetant des billets de cette tombola. Nous souhaitons grand succès aux organisateurs de cette œuvre charitable.

Un lycée français au Brésil. — L'on vient d'organiser à Rio de Janeiro un lycée français ou les élèves brésiliens affluent parait-il. On sait qu'il y a à Rio un groupe assez considérable de Français. Ceux-ci aspirent donc à faire connaître davantage la culture latine et à faire échec à l'envahissement teutonique dans l'Amérique du Sud.

EXPLICATION D'UN TEXTE DE LAMARTINE

LE CRUCIFIX

Toi que j'ai recueilli sur sa bouche expirante
Avec son dernier souffle et son dernier adieu,
Symbole deux fois saint, don d'une main mourante,
Image de mon Dieu.

Que de pleurs ont coulés sur tes pieds que j'adore,
Depuis l'heure sacrée ou du sein d'un martyr,
Dans mes tremblantes mains tu passas, tiède encore
De son dernier soupir !

Les saints flambeaux jetaient une dernière flamme ;
Le prêtre murmurait ces doux chants de la mort,
Pareils aux chants plaintifs que murmure une femme
A l'enfant qui s'endort.

De son pieux espoir son front gardait la trace,
Et sur ses traits, frappés d'une auguste beauté,
La douleur fugitive avait empreint sa grâce,
La mort sa majesté.

Le vent qui caressait sa tête échevelée
Me montrait tour à tour ou me voilait ses traits,
Comme l'on voit flotter sur un blanc mausolée
L'ombre des noirs cyprès.

Un de ses bras pendait de la funèbre couche ;
L'autre languissamment replié sur mon cœur,
Semblait chercher encore et presser sur sa bouche
L'image du Sauveur.

Ses lèvres s'entr'ouvraient pour l'embrasser encore ;
Mais Son âme avait fui dans ce divin baiser,
Comme un léger parfum que la flamme dévore
Avant de l'embraser.

Maintenant tout dormait sur sa bouche glacée,
Le souffle se taisait dans son sein endormi,
Et sur l'œil sans regard la paupière affaissée
Retombait à demi.

Et moi, debout, saisi d'une terreur secrète,
Je n'osais m'approcher de ce reste adoré,
Comme si du trépas la majesté muette
L'eût déjà consacré.

Je n'osais !. . . Mais le prêtre entendit mon silence,
Et, de ses doigts glacés prenant le crucifix :
Voilà le souvenir et voilà l'espérance ;
Emportez-le, mon fils !

Oui tu me resteras, ô funèbre héritage !
Sept fois, depuis ce jour, l'arbre que j'ai planté
Sur sa tombe sans nom a changé de feuillage
Tu ne m'as pas quitté.

Placé près de ce cœur, hélas ! où tout s'efface,
Tu l'as contre le temps défendu de l'oubli,
Et mes yeux goutte à goutte ont imprimé leur trace
Sur l'ivoire amolli.

O dernier confident de l'âme qui s'envole,
Viens, reste sur mon cœur ! parle encore, et dis-moi
Ce qu'elle te disait quand sa faible parole
N'arrivait plus qu'à toi !

A cette heure douteuse ou l'âme recueillie,
Se cachant sous le voile épaissi de nos yeux
Hors de nos sens glacés pas à pas se replie
Sourde aux derniers adieux.

Alors qu'entre la vie et la mort incertaine,
Comme un fruit par son poids détaché du rameau,
Notre âme est suspendue et tremble à chaque haleine
Sur la nuit du tombeau.

Quand des chants, des sanglots la confuse harmonie
N'éveille déjà plus notre esprit endormi,
Aux lèvres du mourant collé dans l'agonie,
Comme un dernier ami

Pour éclaircir l'horreur de cet étroit passage,
Pour relever vers Dieu son regard abattu,
Divin consolateur dont nous baisons l'image,
Réponds, que lui dis-tu ?

Tu sais, tu sais mourir ! et tes larmes divines,
Dans cette nuit terrible oû tu prias en vain,
De l'olivier sacré baignèrent les racines
Du soir jusqu'au matin.

De la croix, où ton œil sonda ce grand mystère,
Tu vis ta mère en pleurs et la nature en deuil ;
Tu laissas comme nous tes amis sur la terre,
Et ton corps au cercueil !

Au nom de cette mort, que ma faiblesse obtienne
De rendre sur ton sein ce douloureux soupir :
Quand mon heure viendra, souviens-toi de la tienne,
O toi qui sais mourir !

Je chercherai la place où sa bouche expirante
Exhala sur tes pieds l'irréparable adieu,
Et son âme viendra guider mon âme errante
Au sein du même Dieu.

Ah ! puisse, puisse alors sur ma funèbre couche,
Triste et calme à la fois, comme un ange éploré,
Une figure en deuil recueillir sur ma bouche
L'héritage sacrée !

Soutiens ses derniers pas, charme sa dernière heure ;
Et gage consacré d'espérance et d'amour,
De celui qui s'éloigne à celui qui demeure
Passa ainsi tour à tour.

Jusqu'au jour où, des morts perçant la voûte sombre,
Une voix dans le ciel les appelant sept fois,
Ensemble éveillera ceux qui dorment à l'ombre
De l'éternelle croix !

(*Nouvelles méditations*, XXII, Hachette & Cie.

— Avec une moue d'aristocratique dédain, Lamartine a dit quelque part : " Je me moque de l'art et des arts ". Or, que prouve cette boutade ? Simplement que Lamartine a parfois poétiquement parlé de lui-même en prose. Car il n'est plus permis aujourd'hui, sans commettre une hérésie littéraire, d'affirmer avec Leconte de Lisle et Anatole France que Lamartine n'a point d'art. Avec votre bienveillante permission, j'essaierai de rendre hommage à l'artiste que fut l'auteur de la pièce bien connue : " *Le Crucifix* ".

Pour procéder avec méthode, nous examinerons d'abord l'art de ce poème dans les *détails* puis, nous jetterons un rapide coup d'œil sur ses *ensembles*.

Entendons-nous bien sur l'art lamartinien. Cet art, nous le chercherions en vain dans le cisèlement de la phrase, ou dans la précision scientifique des mots ; nous n'avons pas affaire à un parnassien, pour qui la poésie est un art plastique. — Non, il est plutôt dans le choix voulu des expressions les plus immatérielles, comme sa pensée, et les plus berçantes comme sa mélancolie, et son espérance. Il est aussi dans la sincérité de l'émotion toujours et dans le pathétique de certains cris du cœur. Il est, enfin, quoi qu'on ait dit, dans un fond de sentiment, sans mélange de fadeur ou de langueur, dans une mesure exquise de goût, dans des choses immortelles faites avec rien, comme sont souvent faites les choses qui viennent du cœur, enfin dans un rythme et un nombre qui ne dépareraient pas la poésie racinienne.

Justifions ces avancés en parcourant la méditation intitulée : " *Le Crucifix* ".

Vous savez quelle en est l'*idée maîtresse* : spiritualiser l'amour profane dans une sorte d'hymne adressé à un crucifix, à la fois don d'une main mourante — c'est le souvenir, et symbole d'amour divin — d'où l'espérance. C'est donc l'hymne à la fois du *souvenir et de l'espérance*. Mais l'idée n'est pas l'unique chose dont il faut s'enquérir dans la poésie de Lamartine : quel est le sentiment dominant de ce chef-d'œuvre ?

Il semble bien que c'est l'amour idéalisé, platonique, qui domine dans l'âme du poète même lorsque le sentiment religieux l'absorbe. Cet amour, peut-être plus imaginatif que réel dans son objet, est ici la force de la fidélité de son souvenir pour Elvire, et même celle de l'élan religieux, mystique de l'ensemble de la pièce.

Car, selon une remarque d'Emile Deschanel, " dans l'imagination de Lamartine, Dieu se fait femme ou du moins, il voit Dieu en elle, et elle en Dieu ".

Il y a peut-être du paradoxe. Disons plus charitablement pour Lamartine, que la bonté lui ayant souri dès son entrée dans la vie par la figure de sa mère, c'est sous ces traits un peu modifiés, qu'il a toujours le mieux réussi à se représenter la tendresse divine, par une transposition plus poétique évidemment et plus romanesque que théologique : mais n'est-ce pas sous les images qui ont charmé notre enfance, que tous, plus ou moins, nous nous représentons les choses abstraites ou les réalités spirituelles ? — En tout cas, passons.

Quelle est maintenant la nature, quel est le *plan* du développement ?

La pièce est une *élégie*, non plus le chant funèbre de l'antiquité, ni l'hymne mélancolique, avec l'expression de l'amour des modernes. Ronsard, Millevoye, Chénier ne chantent dans l'amour qu'une volupté, un délire. Lamartine, et, c'est son originalité, ajoute le sentiment spiritualiste et religieux. Il fait de l'amour presque une religion dans ses deux recueils de méditations. — Le poète raconte la fin de celle qui lui remit le Crucifix. Puis il fait une prière au Christ.

" Divin Consolateur dont nous baisons l'image ". Le *mode du développement* est tout indiqué par un sujet où la pensée appelle le recueillement du souvenir et les espoirs qui consolent. Il y aura donc plus de sentiments que d'images concrètes.

Et le *plan général*, tout en laissant Lamartine assez libre, comporte, après cette apostrophe du début au Crucifix, un retour sur le passé. Son œil, au-delà du Crucifix, revoit, ou se représente — car il n'y était pas — la scène du lit de mort, la fin chrétienne de Madame Charles. Et, quand il aura raconté comment le Crucifix lui fut remis par le prêtre :

Voilà le souvenir, et voilà l'espérance,
Emportez-les, mon fils.

il a du coup énoncé les deux motifs de son élégie. Il a raconté son souvenir, il va exhaler son espérance, en une prière qui, allant plus loin que l'image, s'adressera au Christ de l'agonie à qui il demandera comment il faut savoir mourir.

Enfin, et cette troisième partie est courte, comme c'est par l'amour humain que le poète monte vers Dieu, dans les quatre dernières strophes, il se retourne vers la terre avide, quand même, d'amour humain, il souhaite qu'on le pleure un jour, en recueillant

le Crucifix qu'il aura pressé sur ses lèvres mourantes, et que le Crucifix, passe ainsi tour à tour de celui qui s'éloigne à celui qui demeure, jusqu'au jour où la résurrection mettant fin aux tristesses de la mort

Ensemble éveillera ceux qui dorment à l'ombre
De l'éternelle Croix. . .

Tel est le plan. Voyons-en l'heureux développement.

Peu importe que le Crucifix d'Elvire lui ait été apporté par un intermédiaire, Lamartine supprime les distances, et, prenant ses désirs passés pour des faits réalisés il s'est trouvé au chevet de la mourante.

Toi que j'ai recueilli sur sa bouche expirante
Avec son dernier souffle et son dernier adieu.

C'est l'élégie, avec la vision de l'agonisante. Et dans cette répétition du mot " dernier " dans l'atermoiement des voyelles peu sonores, du deuxième vers (é, ou, eu), on croit entendre la respiration affaiblie de celle qu'il aimait.

Le poète qualifie la relique à laquelle il s'adresse et donne les deux thèmes réunis sur lesquels il va chanter :

Symbole deux fois saint, don *d'une voix mourante,*
Image de mon Dieu.

A noter une fois pour toutes ce vers de six pieds qui termine chaque strophe, et ramasse presque toujours ou une expression qui fait image, ou un grand sentiment qui domine tous ceux de la strophe, ou une pensée évocatrice sur laquelle on aime à s'arrêter, comme à la fin d'un sonnet de Hérédia.

Après cette apostrophe, simple mais éloquente, le poète résume le récit de ses chagrins du cœur et reprend l'idée du début, pour arriver au tableau de la chambre funèbre :

Que de pleurs ont coulé sur tes pieds que j'adore,
Depuis l'heure sacrée où, du sein d'un martyr,
Dans mes tremblantes mains tu passas tiède encore,
De son dernier soupir.

Le mot martyr au masculin, est ici ambigu. Je renonce à en donner une explication satisfaisante. Peut-être Lamartine, par ce mot, a-t-il voulu laisser un voile sur la personne et répandre sur le sujet déjà religieux une teinte plus religieuse encore de sacrifice, en nous montrant une victime consacrée par la mort. C'est sans doute cette réserve qui fait que Lamartine n'a usé du mot " elle "

qu'une seule fois, à la strophe 13e. Peut-être aussi un profane dirait-il que ce mot, sans y chercher tant de mystère, a été amené par la rime de " dernier soupir ". Mais ce serait impertinent. Disons que Lamartine a simplement commis une négligence : ce qui est le plus probable. On sait que le peuple use du mot " pauvre martyr " pour désigner une malade en proie à de grandes douleurs.

Suivons le récit de la scène funèbre. Il est curieux de voir que Lamartine féminise tout dès qu'il s'agit de peindre la douceur berçante d'une scène religieuse.

Les saints flambeaux jetaient une dernière flamme ;
Le prêtre *murmurait* ces doux chants de la mort,
Pareils aux chants plaintifs que *murmure* une *femme*
A l'enfant qui s'endort.

La comparaison est soutenue jusqu'à cette finale. L'idée d'adoucir la voix du prêtre et ses gestes, en les comparant à ceux de la femme, a été reprise d'ailleurs par un délicat romancier, vrai poète par le sentiment, René Bazin, dans " le blé qui lève ". Vous vous rappelez son abbé Morvandiau qui a de cette douceur maternelle dans le cœur et dans le regard.

La comparaison n'est pas du reste irrespectueuse, à moins qu'on y tienne absolument ! Cependant le poète se complaît en sa contemplation devant la morte. Sa vision n'a rien que de serein. Rien n'effarouche l'imagination. L'optimisme de Lamartine lui fait embellir jusqu'à la mort. Les mots sont simples : ceux de tous les jours. Les impressions aussi, semble-t-il. Le tour de force me paraît être de faire croire qu'on pourrait dire aussi bien. Et ceci n'est pas loin d'être le dernier mot de l'*art*.

De son pieux espoir son front gardait la trace,
Et sur ses traits, frappés d'une auguste beauté,
La douleur fugitive avait empreint sa grâce,
La mort, sa majesté.

Les antithèses sont bien là — la *grâce* de la *douleur*, la *majesté* de la *mort*. Mais elles ne hurlent pas comme chez le grand Hugo. Et pour avoir employé des mots abstraits : trace du *pieux espoir*, *beauté*, *douleur*, *grâce*, *mort*, *majesté*, *la strophe* n'en contient pas moins un tableau qui s'animera même dans les strophes suivantes, ou il y a un mouvement mystérieux.

Le vent qui caressait sa tête échevelée
Me montrait tour à tour ou me voilait ses traits,
Comme l'on voit flotter, sur un blanc mausolée.
L'ombre des noirs cyprès.

Au premier abord, il y a là une candeur d'imagination qui me frappe. En présence d'un mort, l'enfant qu'on a introduit tout impressionné dans une chapelle ardente, croit à tout moment voir remuer celui qu'il regarde avec saisissement. Il est si naturel de prêter le mouvement et la vie à une forme humaine ; et s'il fait sombre, l'illusion enfantine est complète. Mais à y regarder de près, le poète ici ne veut pas nous faire peur. S'il appelle le vent à son aide, par une comparaison très évocatrice, sans rien de traînant, c'est pour faire ressortir davantage la beauté marmoréenne de la morte. Tout d'ailleurs est mis à profit : les allitérations douces et comme feutrées, les " o " multipliés ajoutent à l'impression d'une demi obscurité. Mais rien de grondant dans le ton, ni de macabre dans sa vision. Non, voyez plutôt, les courbes gracieuses vont dessiner la silhouette chère, et nous la montrer comme un beau marbre couché.

Un de ses bras pendait de la funèbre couche ;
L'autre, languissamment replié sur son cœur,
Semblait chercher encore et presser sur sa bouche
L'image du Sauveur.

La césure du second vers, *l'autre*, met en relief ce second bras dont la courbe s'accuse. . Evidemment, c'est un peu vague, comme il convient à un geste inachevé : le poète nous laisse le regard dans l'espace, du cœur aux lèvres.

C'est devant cette bouche que s'arrête le poète dans les deux strophes suivantes :

Ses lèvres s'entr'ouvraient pour le presser encore,
Mais son âme avait fui dans ce divin baiser,
Comme un léger parfum que la flamme dévore
Avant de l'embraser.

Sans parler des rimes " *encore* et *dévore* ", qui à la fin du vers, nous laissent bouche bée, remarquez la comparaison où tout, l'idée et les mots, présente à l'oreille et à l'imagination quelque chose de fluide, de subtil, de léger et d'aérien, comme le vol d'une âme que va consumer l'amour dans le baiser suprême de l'image du Christ.

Le poète a donc ranimé la physionomie de la morte, il a semblé vouloir nous la montrer encore vivante. Voici une strophe où tout repose, dans un affaissement des sons et des syllabes.

Maintenant tout dormait sur sa bouche glacée ;
Le souffle se taisait dans son sein endormi,
Et sur l'œil sans regard la paupière affaissée
Retombait à demi.

Voyez-vous à l'hémistiche " *regard* ", cette prunelle éteinte où rien ne brille. Il y a de quoi glacer. La scène est achevée. Cet œil entr'ouvert, cette bouche sans vie consternent le poète. Il en frémit.

> Et moi, debout, saisi d'une terreur secrète,
> Je n'osais m'approcher de ce reste adoré,
> Comme si du trépas la majesté muette
> L'eût déjà consacré.

Ce respect où la terreur se mêle a déjà quelque chose de religieux, Les mots nobles, la *majesté muette* du *trépas*, sont là comme une main mystérieuse qui tiennent à distance le poète éperdu. Ce n'est plus seulement une chambre funèbre, c'est déjà un sanctuaire. Et voici, en effet, le prêtre qui s'avance, seul capable d'élever la voix en ce saint lieu.

> Je n'osais !... Mais le prêtre entendit mon silence,
> Et, de ses doigts glacés prenant le Crucifix :
> Voilà le souvenir et voilà l'espérance ;
> Emportez-le, mon fils !

Je " n'osais ", cette césure au troisième pied peint la fin de l'indécision tragique qui étreint l'âme du poète. *Le prêtre entendit mon silence* est une hardiesse qui emploie le mot dans son sens figuré, *comprit.*

" Et, de ses doigts glacés, prenant le Crucifix ". Le prêtre, dans la pensée de Lamartine est celui qui, au sens latin du mot, doit seul donner les choses sacrées — sacra dans — sacerdos. On ne peut mieux disposer un tableau pour lui donner un caractère religieux, mystique. " Voilà le *souvenir* et voilà l'*espérance* ". C'est ici le centre du poème. Le poète va se replier sur lui-même, constater de nouveau son isolement, et élever sa pensée vers le ciel.

Il y a d'abord des vers qui ressemblent à ceux du " jeune mourant ", de Millevoye.

> " Oui, tu me resteras, ô funèbre héritage !
> Sept fois, depuis ce jour, l'arbre que j'ai planté
> Sur sa tombe sans nom a changé de feuillage,
> Tu ne m'as pas quitté ".

La périphrase — " l'arbre que j'ai planté "... n'est peut-être pas très neuve. Lamartine dédaigne de l'éviter, comme bien d'autres, pouvu qu'elle lui serve à marquer la durée de son souvenir. Et puis, cette figure est d'un symbolisme bien poétique. Sur cette tombe, une vie se refait tous les ans, tout change, tout se renouvelle, tandis que le souvenir du poète demeure immuable,indestructible.

Mais c'est du Crucifix qu'il s'agit. Cette relique est prise à témoin de la constance du chevalier en pleurs, au souvenir de la dame de ses pensées.

Placé près de ce cœur, hélas ! où tout s'efface,
Tu l'as contre le temps défendu de l'oubli,
Et mes yeux goutte à goutte ont imprimé leur trace
Sur l'ivoire amolli.

Ces hyperboles peuvent être commentées sur un ton goguenard. Musset — qui n'a pourtant pas ménagé ses larmes, seulement après ses *purs sanglots*, il trépignait en enfant terrible, — Mussuet a pu traiter de pleurard, et de grand dadais celui qui, de ses larmes amollit l'ivoire.

C'est une question de sentiment. Lamartine n'eut jamais de demi sentiments. Sensibilité, du reste, ne signifie pas nécessairement faiblesse. Et l'on ne saurait soutenir que, dans cette pièce, ces deux vers soient uniquement de la sensiblerie affectée. Ces larmes sont assez contenues, il semble, depuis le début.

Voici d'ailleurs le langage noble et chrétien que va lui inspirer le testament de la morte. Il faut remarquer que c'est dans cette strophe que, pour la première et seule fois, le poète prononce le mot " elle ".

O dernier confident de l'âme qui s'envole,
Viens, reste sur mon cœur ! parle encore, et dis-moi
Ce qu'elle te disait quand sa faible parole
N'arrivait plus qu'à toi.

" O dernier confident etc.", quelle belle périphrase pour interpeller de nouveau le Crucifix. Le rythme s'entrecoupe, haletant, comme l'âme avide d'entendre une voix chère dont le son s'éteint, mais dont le Crucifix doit avoir gardé le secret.

Pour éclairer l'horreur de cet étroit passage,
Pour relever vers Dieu son regard abattu,
Divin consolateur dont nous baisons l'image,
Réponds, que lui dis-tu ?

Par une gradation insensible et une sorte de magie poétique, le Crucifix s'anime, devient le Christ lui-même et le poète continue de lui faire enseigner ce qu'il a si bien appris à d'autres, ce qu'il a réalisé d'une façon si sublime, l'*art de bien mourir*.

Tu sais, tu sais mourir ! et tes larmes divines,
Dans cette nuit terrible où tu prias en vain,
De l'olivier sacré baignèrent les racines
Du soir jusqu'au matin.

Nous sommes au cœur de la méditation religieuse. Du drame terrible que chacun de nous doit traverser, la pensée du poète rapproche celui de Gethsémani et du Calvaire. Les larmes du Christ, la vue de sa mère en pleurs, de la nature en deuil, des amis laissés sur la terre, tout cela est tragique parce que profondément humain, mais réconfortant aussi, puisque le Divin y apparaît.

> De la croix où ton œil sonda ce grand mystère,
> Tu vis ta mère en pleurs et la nature en deuil ;
> Tu laissas comme nous tes amis sur la terre,
> Et ton corps au cercueil !

———

> Au nom de cette mort, que ma faiblesse obtienne
> De rendre sur ton sein ce douloureux soupir :
> Quand mon heure viendra, souviens-toi de la tienne,
> O toi qui sais mourir !

Cet accent atteint le sublime. Pour un moment, le poète prie vraiment. Il n'y a plus d'être créé entre son âme et le Christ. Et la supplication monte pathétique, achevée peut-être dans un sanglot, mais de ceux qui font du bien vers Celui qui sait mourir.

Or, le vol du poète ne peut naturellement se maintenir à de telles hauteurs. Il n'y a pas lieu de le regretter pour la beauté du poème. Il redescend donc à son inspiration ordinaire. Même la strophe suivante mêle à la piété une sensibilité mystique inquiétante, et Jules Lemaître dirait qu'elle n'a rien de commun avec l'*amour pur* de Mme Guyon.

> Je chercherai la place où sa bouche expirante
> Exhala sur tes pieds l'inexorable adieu,
> Et son âme viendra guider mon âme errante
> Au sein du même Dieu.

Ceci est évidemment fort entraînant. C'est Béatrice enlevant son Dante vers les sphères célestes. J'avoue toutefois que cette recherche obstinée de la trace des lèvres d'Elvire sur le Crucifix, pour être touchante, n'en produit pas moins un certain désenchantement après le sublime élan de la strophe précédente. Heureusement le vers de la fin — Au sein du même Dieu — arrête le poète dans sa chute vers je ne sais quelle substitution d'Elvire à Dieu lui-même. Mais les traits de ce genre font trop penser à Faust montant au ciel en joie parce qu'il va y retrouver Marguerite, et tout ce que Goethe appelle en blasphémant " l'éternel féminin qui nous attire ".

Au reste, il ne faut pas trop insister, je l'admets. Lamartine n'a jamais prétendu écrire là un traité théologique sur la fin der-

nière : Il y eut d'ailleurs été assez mal préparé, dans ses amours, si poétiques qu'on les suppose, pour Julie ou Elvire, épouse du physicien M. Charles.

Mais c'est assez de censure sévère. Voici que le poète, dans son besoin d'affection, du côté de la terre, va penser à l'amitié simplement chrétienne. Il n'y a qu'à louer cette affection pure et sacrée, qu'il souhaite d'avoir à son chevet de mourant :

> Ah ! puisse, alors sur ma funèbre couche,
> Triste et calme à la fois, comme un ange éploré,
> Une figure en deuil recueillir sur ma bouche
> L'héritage sacré.

Serait-ce l'apparition de l'épouse chrétienne, de la femme forte, de l'ange du foyer, triste et calme à la fois ? Je voudrais le croire mais les mots " de celui à celui " me déroutent. Cher grand poète ! cette suprême consolation s'il l'attendait, lui fut refusée. Il survécut six longues années à Mme de Lamartine, qui mourut en mai 1863 dans l'étroite maison de Passy, où Lamartine était lui-même perclus de rhumatisme. Quand le cercueil de sa femme passa devant sa chambre, il ne put même se lever pour le suivre.

Les deux dernières strophes résument les symboles contenus dans le Crucifix. Et vers la fin, l'on croit entendre des sons éclatants de trompette ou de clairon retentir sur la foule des disparus de ce monde.

C'est la pensée de l'immortalité, du triomphe sur cette tristesse qu'est la mort.

> Soutiens ses derniers pas, charme sa dernière heure ;
> Et, gage consacré d'espérance et d'amour,
> De celui qui s'éloigne à celui qui demeure
> Passe ainsi tour à tour.

———

> Jusqu'au jour où, des morts perçant la voûte sombre,
> Une voix dans le ciel les appelant sept fois,
> Ensemble éveillera ceux qui dorment à l'ombre
> De l'éternelle Croix.

Et l'on reste avec cette vision " de l'éternelle Croix " qui nous tend les bras, domine le poème et en achève l'unité.

Les souvenirs de saint Paul, parlant de la résurrection de ceux "qui dormierunt per Jesum" semblent bien chanter dans la mémoire de Lamartine, qui connut les beautés de la Bible dès son enfance, comme ces consolantes paroles de l'immortalité chantèrent autrefois dans l'âme des Thessaloniciens " Nous ne voulons pas, mes frères,

que, au sujet de ceux qui sont endormis du sommeil de la mort, vous vous contristiez comme ceux qui n'ont pas d'espérance ".

Et, comment faire un reproche à Lamartine d'espérer revoir là-haut ceux qu'il a aimés ici-bas, quand le même langage de la Bible lui avait dit avec saint Paul : " Car le Seigneur lui-même, à la voix d'un archange et au son de la trompette de Dieu, descendra du ciel, et ceux qui seront morts dans le Christ ressusciteront d'abord. Et nous qui vivons, et qui restons, quand les autres s'en vont, nous serons alors ravis avec eux, et nous serons ainsi avec le Seigneur. Que ces paroles vous soient donc une consolation ". *Thess.*

* * *

Après cet examen détaillé, il me semble à propos d'ouvrir maintenant la perspective sur l'ensemble de la pièce. On peut se demander d'abord quelle en est la place dans l'ensemble de l'œuvre de Lamartine.

Le Crucifix est la plus parfaite du recueil des *Nouvelles Méditations* publié en 1823. Lamartine avait alors trente-trois ans ; ou, pour être plus exact, on peut dire qu'elle en est l'un des sommets, avec l'ode à Bonaparte dont le genre et l'inspiration sont tout différents. *Le Crucifix* était la 21e pièce ,l'ode à Bonaparte, la 3e.

Dans ses *Premières Méditations* publiées en 1820, comme dans ses secondes, Lamartine chante les deux mêmes thèmes l'amour et la religion non pas toujours avec la précision d'un théologien scolastique, mais avec un inlassable enthousiasme, ce qui vaut mieux pour la poésie lyrique, nous l'admettons sans peine. Dans ses *Harmonies*, publiées en 1830, Lamartine prétendait même ne plus mêler de chant profane, mais il oublia ce dessein.

Le Crucifix donc, par rapport à l'œuvre de Lamartine d'avant 1832, peut être considéré comme représentatif de l'ensemble de ses sentiments. Ce n'est pas du tout un accident dans son œuvre.

Quelles en sont les *sources* ?

Je ne résiste pas au plaisir un peu malin de vous citer un passage de Bossuet. Lamartine n'a guère aimé Bossuet chez qui, semble-t-il, la raison contrôle trop bien le sentiment au gré du poète : " C'est un de ces hommes que j'ai sur le cœur " disait-il en parlant de Bossuet. Il en parle avec un certain respect agacé dans un exorde pour la vie de Bossuet (cf. *Leutures pour tous*). On peut toutefois se demander si Lamartine n'a pas été inspiré, dans son tableau des derniers moments de Julie, par ce passage bien connu de l'Oraison funèbre de Madame la Duchesse d'Orléans : " Elle demanda le Crucifix sur lequel elle avait vu expirer la reine, sa belle-mère, comme pour y *recueillir les impressions de constance et de piété que cette âme vraiment chrétienne y avait laissées avec les derniers soupirs. . .* Elle

prie Monsieur de se retirer parce qu'elle ne veut plus sentir de tendresse que pour ce Dieu crucifié qui lui tend les bras . . . Il semble que Dieu ne lui ait conservé le jugement libre jusqu'au dernier soupir qu'afin de faire durer les témoignages de sa foi. Elle a aimé en mourant le Sauveur Jésus : les bras lui ont manqué plutôt que l'ardeur d'embrasser la croix ; j'ai vu sa *main défaillante chercher encore, en tombant, de nouvelles forces pour appliquer sur ses lèvres ce bienheureux signe de notre rédemption* : n'est-ce pas mourir entre les bras et dans le baiser du Seigneur ? "

Si je signale ce rapprochement, ce n'est certes pas pour insinuer une accusation de plagiat, mais bien pour montrer comment de telles âmes, même dissemblables, se rencontrent parfois dans la conception et l'expression de la beauté.

Mais, je me hâte de le dire, c'est dans la vie du poète, qu'il faut aller chercher la source et l'inspiration de cette élégie. Et je vous demande pardon, si je suis forcé de dire dans quelle bizarre cuisine s'est élaboré le sentiment qui a conduit Lamartine à la suave poésie que nous avons lue. Au moment où il publia ce poème, Lamartine était marié depuis trois ans. Trois ans avant son mariage, en 1817, il avait perdu Julie qu'il appelle Elvire, épouse d'un vieux physicien M. Charles. Revenu aux Eaux d'Aix, en Savoie, il ne revit pas celle qu'il y avait aimée. Julie était à Paris, mourante. A cette époque, en 1817, il composa sa pièce : " Le Lac de B.". Il n'assista pas à la mort de Mme Charles à Paris. Mais son ami, Virieu, lui apporte à Milly, le Crucifix que le prêtre, l'abbé de Kéravenant, avait mission de faire remettre au poète. Il est juste d'ajouter que Lamartine avait appris à Julie à aimer le Crucifix. René Doumic a publié un volume intitulé : " Lettres d'Elvire à Lamartine ". — Je me rappelle l'avoir feuilleté à Fribourg. A la fin d'une lettre, elle parle de la purification de l'amour divin et dit : " *Je sais mourir* " ! qui a peut-être inspiré le beau passage qu'on a vu.

Virieu dans une lettre à Lamartine, lui donne aussi des détails sur l'apparence de Julie après sa mort, sur sa bouche entr'ouverte, ses yeux à demi fermés, l'expression céleste de sa physionomie. Il est donc probable, d'après ce document, qu'avant d'écrire son poème, Lamartine a recouru à son casier de lettres.

Tout de même, le souvenir personnel n'est qu'un point de départ, le " *leit-motif* " des Allemands, et Lamartine ne laisse subsister de la réalité que ce qui est nécessaire pour animer sa conception morale, sa méditation religieuse, et pour servir à l'émotion.

Il est certain que Lamartine avait beaucoup souffert de la mort d'Elvire. Dans le journal des pensées intimes de sa mère, on

lit ceci, à une page de 1818 : "On dirait qu'Alphonse est abattu par quelque chagrin secret, qu'il ne me dit pas, mais que je crains d'entrevoir... Il faut qu'il ait perdu, ou par la mort ou autrement, je ne sais quel objet qui cause sa mélancolie profonde."

Quoi qu'il en soit, cette douleur avait sans doute achevé de le créer poète, puisqu'elle inspira "*Le Lac*", d'abord, puis *l'Isolement*, *l'Invocation*, et le *Souvenir* de ses *Premières Méditations*.

Elle inspira aussi *le Crucifix* en 1823. Mais ici, il y a une résignation, une sérénité plus grande dans sa vie.

Marié très *raisonnablement* et bien rangé, il se reporte volontiers vers ce souvenir d'amour qu'il ne prend pas à mal, puisque sa poésie idéalise tout. Et je crois bien que, dès cette époque, avait dû se faire dans son imagination, la confusion entre Elvire et Graziella, autre personnage féminin célébré par Lamartine, et qui est plutôt une fiction poétique qu'une réalité. Voilà pourquoi il est impossible d'établir à quel degré la réalité est transportée dans ce poème, sans tenir compte de ses confidences. La femme *idéalisée*, sans corps pour ainsi dire, est, à ses yeux, la vraie raison de vivre, de regretter cette vie qui s'enfuit, d'aspirer à celle qui ne finira point, et de se réunir à elle au sein de Dieu. C'est, du reste, ce qu'on a appelé le panthéisme de Lamartine, s'il est vrai que pour lui, la nature est dans celle qu'il aime : Un seul être vous manque, et tout est dépeuplé, disait-il dans *l'Isolement*.

> Je ne demande rien à l'univers
> Mais peut-être au delà des bornes de sa sphère
> Ce que j'ai tant rêvé paraîtrait à mes yeux.

Quelle est l'*émotion essentielle* qui se dégage de cette pièce ?

Ceci dépend évidemment de bien des choses. Le mufle qui enrage à la seule expression d'un sentiment chrétien sera plutôt désagréablement impressionné à la lecture du *Crucifix*. L'incroyant qui tâche à être objectif admirera l'hymne, comme s'il traduisait une pieuse rêverie mythologique. Il se laissera bercer par le rythme et l'émotion se réduira pour lui à celle que donne le spectacle d'un amour humain idéalisé jusqu'à devenir mystique. Ces points de vue sont ceux d'hommes qui n'ont ni le monopole du goût ni de la sincérité dans la critique. Nous restons libres dans nos impressions. On est touché de l'effusion affectueuse de l'âme du poète envers cette morte dont il garde l'image comme celle d'une apparition angélique trop tôt envolée. Mais n'a-t-on pas également le droit d'être touché de ce qu'il y a de consolant dans la certitude, l'immortalité où se complaît le poète en face du crucifix ? Non, le

titre *Le Crucifix* n'est pas un trompe-l'œil pour cacher un chant érotique. Quand Lamartine, vieilli, mettait cette pièce dans son recueil, " *Lectures pour tous* " sa conviction sincère était, il me semble, que l'émotion essentielle chez les lecteurs du morceau serait l'édification. Il n'a pas eu tort : C'est bien une méditation religieuse avec un motif humain.

Ce point admis, il devient plus facile de préciser le *caractère esthétique* de la poésie de Lamartine. La beauté de cette poésie consiste en ce qu'elle spiritualise en quelque sorte la matière, saisit dans les choses de la nature physique et de la vie réelle les analogies morales et use volontiers de ces transpositions.

Tenez, c'est l'inverse du procédé de Victor Hugo qui, le plus souvent, rend les idées — quand il en a — par des images et donne aux abstractions des formes concrètes.

En un mot, c'est à cette pièce que semble s'appliquer le mot de Gustave Lanson parlant de " cette poésie presqu'immatérielle ", ou cette définition descriptive, un peu fantaisiste de Joubert : " Les beaux vers sont ceux qui s'exhalent comme des sons ou des parfums".

Le caractère moral de la pièce est déjà indiqué par là même. Si la fin de la morale est de donner à l'âme le contrôle sur les instincts mauvais et sur la matière, une poésie même d'inspiration sentimentale, est éminemment morale, dès lors qu'elle exprime ce sentiment sous sa forme la plus idéale, la plus spirituelle. Et, au point de vue chrétien, — le point de vue le plus profondément humain et le plus sainement moral — il n'a qu'à louer une poésie où le sentiment s'épure au point de s'élever de l'être créé jusqu'au Créateur, fut-ce avec quelques soupirs trahissant les attaches à cette terre, où, en somme, le poète trouve qu'il fait si bon de rêver, de chanter et même de pleurer !

Chs Nodier écrivait en guise de préface aux *Harmonies* de Lamartine une phrase qui peut bien s'appliquer à notre extrait des *Nouvelles Méditations* : " Chez les Anciens, ce sont les poètes qui ont fait les religions. Chez les modernes, c'est la religion qui crée enfin les poètes ".

On ne pouvait faire un plus bel éloge au romantisme de la meilleure époque. Et Théod. Jouffroy applaudissait de cette façon à la poésie spiritualiste de notre poète : " Lamartine est le plus grand poète de son siècle, parce qu'il a su développer dans le plus éclatant langage les problèmes les plus élevés et les plus abstraits de la philosophie."

Ce jugement hyperbolique s'explique. Il était naturel que la philosophie spiritualiste accueillit avec joie cette poésie qui la pro-

pageait et la répétait avec tant de sincérité et d'harmonie. Et, si le chant du Crucifix, tout en étant mélancolique, n'est pas traversé de doutes, comme ces éloquents blasphèmes que Lamartine écrira plus tard sur la Providence, Jouffroy, à cette époque, ne s'en offusquait pas : il n'avait pas encore subi cette fameuse nuit où croula sa foi.

Je me suis appliqué à mettre en évidence l'art de Lamartine par l'examen détaillé d'un extrait bien connu et par quelques aperçus sur l'ensemble de ce poème. S'il m'était permis de tout résumer en me servant de la division archaïque des rhéteurs du bon vieux temps, je dirais : Au point de vue de *l'invention*, ce poète n'a pas eu à chercher très loin son sujet. Il l'avait vécu presque à la lettre. Et c'est ce qui explique la sincérité de son émotion, qu'il chante son amour ou qu'il exhale sa prière et son espérance.

Au point de vue de la *disposition*, le cadre du poème est limité : Un Crucifix dont la contemplation ouvre une perspective touchante sur un souvenir intime et une plus vaste perspective sur l'avenir glorieux qu'espèrent l'optimisme foncier et la foi du poète, après les horreurs de la mort : plan très simple, d'une belle unité, et d'une suggestion abondante.

Enfin, l'examen de *l'élocution* nous a permis de constater que le poète dans des mots simples, sans recherche, d'une belle venue, fait entendre un chant savamment rythmé, et qui doit être exécuté à mi-voix comme une psalmodie discrète, Le poème a l'*harmonie*, car le style est à l'unisson du sentiment. Il a le *nombre*, c'est-à-dire cette disposition des mots et des propositions qui donne à la strophe quelque chose de pondéré et d'achevé qui satisfait l'oreille.

Il a enfin le rythme savant : les syllabes accentuées et les syllabes atones s'y succèdent de manière à rendre le vers aussi mélodieux que la musique même. Cette mélodie est même si douce et si chantante par elle-même, qu'elle gagne à n'être pas mise en musique comme l'a été *Le Lac* car elle a tout avec elle. Et tous ces mérites, je pense, suffisent à ranger *Le Crucifix* au nombre des œuvres d'art les plus exquises, de celles qui prouvent combien la poésiegagne à respecter la vérité chrétienne et la morale.

A Mâcon, sous les arbres du boulevard qui longe la Saône, j'ai vu la statue qu'on a élevée en 1890 à Lamartine. Il est debout, la tête au ciel, dans son attitude d'orateur des grands jours de 1848. Il a l'air de symboliser l'idéal, contre certaines vulgarités de la politique française.

A Monceau, je l'ai revu encore sous les arbres, en face de l'humble maison où la retraite de sa vieillesse a tant peiné. On l'a représenté assis. L'homme de lettres se repose dans un fauteuil ; son chien est couché à ses pieds. Le poète médite. C'est encore l'un des aspects de cette grande vie.

Il est un autre aspect de cette vie d'artiste que l'art français n'a pas encore immortalisé. Et je crains bien que le monument que j'aurais souhaité voir ne reste jamais ébauché que dans l'âme de ses lecteurs chrétiens. C'est un Lamartine, jeune et beau étreignant un Crucifix, pendant que son regard attendri regarde là-haut vers les sphères où l'attend la beauté créée qui a guidé jusqu'à Dieu sa pensée, et qui lui a inspiré ses incomparables *Méditations*.

Puissent ces modestes leçons vous rendre autant de services que le souhaite ma bonne volonté aux prêtres éducateurs.

Nous sommes solidaires dans notre œuvre. Nous voulons donner à la société, autre chose que d'habiles bavards. Nous aspirons à susciter des âmes fortes, capables d'une action puissante, chacune dans sa sphère, auprès de la société où elles auront à se mouvoir. Or, nous avons vu que notre œuvre serait vaine, si nous n'ambitionnons de leur inculquer l'amour du vrai, du bien, du beau, en les élevant vers Dieu, notre fin.

Il me semble donc que notre action serait bien forte, si chaque jour, elle était surnaturalisée par la prière, et soutenue auprès de Dieu par l'échange de nos suffrages et à la Sainte Table et à l'Autel.

Dans ces conditions, nous aurions plus de courage pour accepter tous les jours le crucifiement volontaire qui consiste à nous remettre en face des mêmes tâches obscures des mêmes dévouements sans gloire apparente et payés parfois d'ingratitude ou d'échecs humiliants. Car nous avons la certitude de travailler sous l'œil d'un Maître infiniment bon, et qui tôt ou tard féconde le travail fait à sa vigne.

Et nous supporterions avec moins d'angoisse le poids de nos responsabilités, convaincus, après tout, que nous n'aurons pas fait œuvre inutile au service de Dieu et de la patrie canadienne, le jour où, épuisés par notre labeur, nous devrons quitter nos chèrs élèves et rejoindre

Ceux qui dorment à l'ombre
De l'éternelle Croix.

GEORGES COURCHESNE, ptre.

Séminaire de Nicolet.

EXPLICATION DES AUTEURS

Nous croyons utile de rappeler, avec la publication de la dernière partie du programme directif commencé il y a trois ans (Vol. I, n. 3, p. 114, n. 8, p. 292), que ce programme n'a rien d'obligatoire. Mais si l'on veut se donner la peine de revoir les deux séries précédentes on constatera que le tout " offre un enchaînement gradué des passages les plus remarquables des littératures ".

TROISIÈME SÉRIE (année 1918-1919)

AUTEURS BIBLIQUES

Classe de Seconde ou Belles-Lettres

Ruth (C. 2). — Ruth & Booz.
Rois, liv. 4e. (C. 11) — Athalie.
Psaumes, 71, 2, 127.
Ezéchiel (C, 37) — Vision des ossements.
Apocalypse (C. 18). — Chute de Babylone.

AUTEURS GRECS

S. Grég. de Nazianze. — Éloge des Machabées : langage des Machabées et de leur mère en face de la mort, ch. IV-X.
Platon. — Phédon : la mort de Socrate (ch. LXIII à la fin).
Homère. — Odyssée, ch. XI, Voyage d'Ulysse chez les morts (vers 152-224 et 285-565), édit. Ragon.

AUTEURS LATINS

Cicéron. — Le songe de Scipion.
Virgile. — Enéide, VI, 335.
S. Augustin. — Confessions, la Vision d'Ostie (Monier, op. cit., cl. de troisième).

HORACE. — Odes, Liv. III, 22 (30) : Exegi monumentum... ; liv. IV, 6 (7), Diffugere nives... ; Epîtres, Liv. L, 14 ; Nullive silvarum et mihi... ; 16, Ne perconteris, fundus meum...

AUTEURS FRANÇAIS (1)

BOILEAU. — Art poétique, chant III ; Satires, XI, à M. de Valincour.

LA FONTAINE. — Fables, liv. III, 6, Le Lion et le Moucheron ; Le Lion et l'Ane chassant ; liv. VII, 6, le Coche et la Mouche ; liv. VIII, 4, le Pouvoir des fables.

CORNEILLE. — Le Cid, rôles de Rodrigue et de Chimène.

RACINE. — Iphigénie, rôle d'Iphigénie.

MOLIÈRE. — Les Femmes savantes : la scène du sonnet, tirades de Chrysale (théorie sur le féminisme).

HELLO. — Le rire et les larmes (*L'homme*).

VEUILLOT. — Les deux frères (*Libres-Penseurs*, préface). — Portrait de lui-même (*Historiettes et Fantaisies* : L'épouse imaginaire).

LAMARTINE. — Bonaparte. — Le Crucifix.

AUTEURS CANADIENS

EDMOND ROY. — Canots et canotiers d'autrefois (*Hist. de la Seigneurie de Lauzon*, V. 302).

A. DECELLES. — La vie canadienne sur les bords du Richelieu (Cartier, 20).

LAURE CONAN. — Ville-Marie (*L'Oublié*, 5).

NÉRÉE BEAUCHEMIN. — Avril boréal. — La cloche de Louisbourg — *Rayons* d'octobre (*Floraisons mututinales*).

WILLIAM CHAPMAN. — Extraits de L'Erable (*Les Aspirations*, 243) — La Beauce, (*Rayons du Nord*, 215).

EMILE NELLIGAN. — Le Vaisseau d'or (*Œuvres*, 6). — Notre-Dame des Neiges (id. 110). — Sérénade Triste (id. 150).

AUTEURS ANGLAIS

GOLDSMITH. — The deserted village.

RUSKIN. — The nature of Gothic (Edit. Morel, Hachette).

BEECHER-STOWE.—Uncle Tom's cabin : la chasse aux esclaves.

(1) La plupart des textes français développent, dans cette troisième série, l'idée de la mort et de l'immortalité (point de départ : le rôle d'Éphigénie).

CLASSE DE RHÉTORIQUE

AUTEURS BIBLIQUES

JUDITH. — (C. 16). — Cantique de Judith.
JOB (C. 39). — Merveilles de la création.
PSAUMES. — 79, 6, 50.
ISAIE (C. 9). — Naissance du Messie ; (C. 50) La passion.
LUC (C. 24). — Les Pèlerins d'Emmaüs.

AUTEURS GRECS

S. BASILE. — Homélie aux jeunes gens sur l'étude des auteurs profanes, 1ère partie (édit. Verni).

PLUTARQUE. — Vie de Cicéron : l'agonie (ch. XLVI à la fin) avec le parallèle entre Démosthène et Cicéron.

THUCYDIDE. — Oraison funèbre prononcée par Périclès, XXXV-XL (édit. Hauvette, cf. Girard : Etude sur Thucydide).

HOMÈRE. — Iliade, chant XV : mort de Patrocle (vers 592 et suiv.)

DÉMOSTHÈNE. — IIe Philipp., ch. VI.

PLATON. — Criton : prosopopée des Lois XI-XVIII. — Lois : allégorie de la caverne (édit. Alliance, Pages choisies).

AUTEURS LATINS

TITE-LIVE. — Conciones, liv. XXVI : Vibius, Virius exhorte au suicide les sénateurs Campaniens.

SALLUSTE. — Conjuration de Catilina : discours de César dans l'affaire des complices de Catilina ; réfutation de ce discours par Caton (dans Salluste, discours choisis, fragments, par Masselin, Edit. Delalain, cf. Boissier : Conjuration de Catilina).

CICÉRON. — La quatrième Catilinaire, les ch. IX, X, XI (cf. Cicéron, œuvres choisies par R. Beauchat, Paris, Hatier, 1914, p. 289.

S. JÉRÔME. — Exhortation à la vie solitaire (Monier, Pères de l'Église latine, cl, de Troisième, p. 83).

S. PAULIN de NOLE. — Exhortation aux études sacrées (id., p. 144).

TACITE. — Annales, liv. XIV : Incendie de Rome sous Néron (36-44) ; mort de Sénèque (58-65).

AUTEURS FRANÇAIS

BOSSUET. — Oraison funèbre d'Henri Angleterre : exorde, portraits de Cromwell et Charles I. — Sermon sur l'honneur du monde : exorde.

FÉNÉLON. — Télémaque, description de l'Elysée, liv. XIX.

PASCAL. — Pensées, les deux infinis (Edit. Margival art. I).

LA FONTAINE. — Fables, liv. I, 13. La mort et le malheureux ; 14, La Mort et le bûcheron.

LA BRUYÈRE. — Caractères, ch. XV : Des esprits forts, les quatre premières pages (Edit. Julien, p. 365 ; édit. Calvet, coll. *Science et Religion*).

CHATEAUBRIAND. — Discours d'Hiéroclès, de Syvimaque et d'Eudore (Les Martyrs, liv. XVI).

DE MAISTRE. — La langue latine (*Du pape*, liv. I. c. 20).

HUGO. — Oceano nox. — Napoléon II.

AUTEURS CANADIENS

PAPINEAU. — Réponse à Lord Aylmer (Papineau, par Decelles, 108).

WILFRID LAURIER. — France et Canada (*Conf. et Discours de nos Hommes publics en France*, par Bellerive. 14).

Mgr L.-A. PAQUET. — L'Eglise et le problème des langues nationales (*Discours et Allocutions*, 274). — La langue française et L'Église du Canada (id., 285).

EDMOND DE NEVERS. — Le millionnaire américain (*L'Ame américaine*, I, 188). — Pourquoi les Canadiens des États-Unis doivent résister à l'assimilation des races (id., I, 365).

HENRI BOURASSA. — Les droits du français au Canada (*Conférence sur la langue française au Canada*, 8). — La langue et l'unité nationale (id. 34).

AUTEURS ANGLAIS

SHAKESPEARE. — Macbeth.

THACKERAY. — English humorists : Addison (édition Tachnitz, pp. 77-102).

WEBSTER. — The Bunker Hill Monument Oration (édit. Scott Longmans).

ELIOT OU BRYCE?

LEQUEL A RAISON?

L'article que nous offrons aujourd'hui aux lecteurs du *Bulletin* ne manque ni d'importance ni d'actualité. Il traite de la question des humanités classiques, mais à un point de vue tout à fait spécial. Nous nous proposons de prendre deux tracts que vient de publier le *General Education Board* de New-York, d'en donner une traduction fidèle et d'en tirer une conclusion générale.

Ces tracts, publiés en 1917, sont d'hommes bien connus. M. Eliot fut pendant de longues années (1869-1899) président de Harvard; il est le créateur et l'apôtre de l'électivisme dans l'enseignement. Il a été longtemps professeur de chimie et de mathématiques.

M. le vicomte Bryce, qui est maintenant un vieillard, a rempli des charges publiques très importantes. Il fut Ministre d'Angleterre, professeur d'Oxford, ambassadeur aux États-Unis. Il est docteur de plusieurs universités américaines et européennes, membre étranger de l'Institut de France.

A ceux qui pourraient s'étonner de voir mis en regard et en opposition un américain et un anglais, qu'il nous suffise de dire que les deux se sont toujours occupés des questions d'éducation, quoiqu'à des titres et à des degrés divers. En plus, comme M. Bryce a vécu pendant plusieurs années aux États-Unis, il a été certainement à même de se familiariser avec les idées courantes de ce pays. Par conséquent lorsqu'il parle du latin et du grec, il est au fait de ce que pensent nos voisins. Son opinion aura donc cet avantage d'avoir été à l'épreuve et d'en être sortie plus forte et plus convaincante. C'est d'ailleurs ce que croit le *General Education Board* puisqu'il a publié à la suite l'un de l'autre les travaux respectifs de ces personnages éminents.

Nous ne pouvons nous en désintéresser. Il nous est d'abord profitable de savoir ce qu'on dit autour de nous sur des questions

aussi graves. De plus, dans les Provinces anglaises du Canada et aux États-Unis, l'on semble regarder d'un œil plus ou moins suspect ou confiant notre cours d'études. L'on y est enclin à le juger peu pratique et incapable de produire des hommes outillés pour les luttes de la vie. Nous donnons tant d'heures à de vieilles langues mortes, nous reproche-t-on, et nous négligeons tant de matières d'une si haute utilité !

Malheureusement il arrive que ces critiques superficielles et fausses trouvent ici même, au milieu de nous, des esprits trop bienveillants qui les accueillent et les propagent. Nous n'osons espérer les convaincre de leur erreur ! Si toutefois nous arrivions à les faire réfléchir et modifier des jugements trop sommaires et tranchants à cause de cette raison, assez forte après tout, qu'un homme aussi compétent, aussi distingué, aussi universellement connu par son vaste savoir et sa haute culture que le vicomte Bryce, se charge de montrer qu'en définitive nous avons une bonne méthode pour instruire et former, sinon des chercheurs d'or, du moins des gens cultivés dans le meilleur sens du mot, nous serions satisfaits.

Quant à M. Eliot, il est opportun d'en examiner les opinions. Ne seraient-elles pas la source, combien abondante ! où s'abreuvent ces âmes avides de changements et d'innovations ? Nous allons nous-mêmes les y conduire à cette source pour leur bien prouver que nous en connaissons l'existence et la nature, que, si nous refusons de nous y arrêter, ce n'est pas par légèreté ou entêtement, mais, au contraire, par principe et après étude approfondie de la matière. Selon la belle et énergique expression de Bossuet, si nous côtoyons le péril sans y succomber, c'est que, le voyant, nous savons et voulons l'éviter. Assez d'autres ont fait la triste expérience de ces innovations coûteuses et si déplorables dans leurs résultats !

Nous avions d'abord songé à ne traduire que de courts extraits du travail de M. Eliot ; mais cela jette une si vive lumière sur les pratiques et les conceptions américaines au sujet de l'enseignement que nous avons cru qu'il serait fâcheux d'en retrancher quelque chose. Aussi nous le citons tel que nous l'avons trouvé ; s'il nous arrive de le résumer, nous ne changeons ni sa marche ni son argumentation.

L'on verra par soi-même que si M. Eliot parle d'une question très particulière : du latin pour le B. A., il n'en a pas moins, poussé par le besoin de sa cause fait une critique générale des langues anciennes. Nous avons donc dû intervenir et faire des observations personnelles. Il va sans dire que nous nous sommes renseignés aux meilleures sources pour ce travail délicat.

Avant d'assumer notre rôle de traducteur, nous tenons à faire deux remarques préliminaires. Dans cette première partie, College signifie le cours universitaire de la Faculté des Arts et correspond à peu près à nos classes de Belles-Lettres, Rhétorique, Philosophie. Le High-School et l'Académie sont des écoles d'enseignement secondaire et équivalent à peu près à nos classes de grammaire et de Versification.

Par système électif ou *électivisme*, que M. Eliot, en bon père, introduit dans la discussion, il faut entendre cette méthode très moderne, par laquelle l'élève est indépendant de tout programme fixe. Il s'en fabrique un lui-même, guidé par ses goûts et aidé de certains professeurs. La seule contrainte à sa liberté, c'est qu'il doit se plier à un certain groupement de matières. Là encore il reste cause première, en définitive, par le choix même qu'il a fait des matières principales. C'est en somme un peu le libre examen transporté dans le domaine de l'enseignement. Par la voie plus facile des études qu'il aime, l'étudiant arrivera sûrement à la carrière convoitée.

Nous nous effaçons maintenant pour laisser le champ libre à M. Eliot qui veut prouver que le latin (du grec il n'est plus question) ne doit pas faire partie intégrante du B. A.

I

Que se passe-t-il dans les Universités, se demande M. Eliot ? En voici 76 prises parmi les principales et réflétant alors l'opinion moyenne des Universités américaines sous le rapport du latin pour le B. A. Elles se divisent en 5 groupes. D'abord celles qui n'enseignent pas de latin (évidemment pas de grec) ; elles sont au nombre de 38. Puis viennent celles qui exigent du latin seulement pour entrer au College ; 9 constituent cette catégorie, parmi lesquelles Harvard et Yale. Ensuite apparaissent deux institutions qui n'exigent pas de latin pour entrer au College, mais au College même exigent ou du latin ou du grec. Des 27 autres, 22 exigent le latin comme matière d'admission et d'étude au College et les 5 autres exigent le latin et le grec, parmi lesquelles se range l'Université de Princeton (Woodrow Wilson en fut président).

De cette énumération l'on peut donc conclure que le latin, comme matière enseignée au College, est disparu dans la grande majorité de ces institutions et que plus de la moitié n'imposent plus cette étude aux maisons d'enseignement secondaire. Ensuite, l'on peut dire que la position de la minorité qui exige le latin comme matière

d'admission, mais non d'enseignement au College est anormale et temporaire. Ainsi à Havard, par exemple, la seule différence entre un candidat pour le B. A. et un candidat au B. S. c'est que le premier doit subir un examen sur le latin pour être admis au College ; après, rien ne sépare les deux étudiants. De sorte que quand Harvard aura aboli cette condition, le B. A. pourra disparaître au profit du B. S. Ce qui du reste est arrivé à Columbia récemment.

L'étude de ces Universités nous prouve de plus que la plupart des institutions d'État n'exigent plus le latin pour le B. A. Ce sont en général les Universités dotées qui persistent à conserver le latin. La raison directe en est que les Universités d'État veulent rester en contact avec les High Schools publics. Ceux-ci ont presque partout cessé d'enseigner le grec et n'enseignent plus le latin qu'avec une difficulté croissante. Leurs élèves sont généralement admis au College sur diplôme ; ainsi se maintiennent d'intimes rapports. C'est ce qui fait que les institutions supérieures d'État se montrent déférentes envers les inférieures et sympathiques à leurs difficultés.

A part ce motif, il y a cette conviction de plus en plus forte que l'étude du latin est inopportune dans une démocratie qui désire rendre l'enseignement (education) secondaire et supérieur aussi accessible que possible à tout élève capable d'en profiter. De plus des personnes sont persuadées qu'il est futile d'exiger du latin des élèves ; car une étude qu'on doit leur imposer ne favorise en rien leur savoir ou même leur culture.

A côté des Universités d'État, il y a les High Schools, qui y déversent leurs élèves. A côté des Universités dotées, il y a les académies — internats ou externats — qui leur préparent des étudiants. Ces académies sont d'un esprit conservateur et quoiqu'elles prennent leurs élèves partout, elles les recrutent surtout parmi les fils ou petits-fils de leurs anciens élèves. On ne peut nier que dans leur ensemble ces académies exercent une influence considérable sur l'enseignement (education) secondaire du pays et que cette influence s'exercera, comme par le passé, en faveur des matières et des méthodes traditionnelles. La même chose doit s'affirmer des collèges des Jésuites et de l'Église Épiscopalienne.

A l'est des Alléghanys, où il y a beaucoup d'institutions dotées, l'école d'enseignement secondaire est considérée comme préparatoire au College et celui-ci contrôle ce qu'il doit exiger de ces élèves pour les admettre. A l'ouest des Alléghanys, le High School existe, au contraire, pour lui-même et non pour le College. C'est alors, au College à se conformer à l'enseignement des High Schools s'il veut rester en contact avec la masse du peuple.

Le résultat de l'adoption partielle ou totale du système électif dans les Universités a été de modifier les programmes dans les High Schools, mais plus dans ceux-ci que dans les Académies. Le changement opéré consiste en ceci que l'élève doit choisir, non parmi plusieurs matières, — ce qui serait trop dispendieux pour l'école, — mais entre deux cours complets et différents dont l'un est préparatoire à l'Université et l'autre, souvent appelé, Technical High School, au commerce ou à l'industrie. Il n'est pas question de langues anciennes dans ce dernier. On peut objecter à ce système qu'il oblige des enfants de 14 ans à prendre une décision des plus importantes, alors qu'ils n'en sont pas capables. Quant aux académies, elles préparent au College et modifient leur programme d'études en faveur de quelques élèves qui savent déjà qu'ils n'iront pas au College.

Pendant que ces changements s'opéraient dans les Universités, Colleges, etc., de nouvelles idées se faisaient accepter assez généralement, surtout au sujet de la fonction de l'éducation, des matières par lesquelles un jeune homme cultivé peut se rendre le plus utile à son pays après ses études et trouver les plus grandes satisfactions dans l'exercice de ses facultés.

En premier lieu, l'idée de culture s'est modifiée depuis 35 ans. Aujourd'hui culture comprend la connaissance élémentaire des sciences et fait grand cas de l'histoire, de l'administration des affaires publiques et de l'économie politique.

En deuxième lieu, malgré le dédain avec lequel jadis on accueillit la parole de Herbert Spencer, il est manifeste aujourd'hui que la science est le savoir qu'il vaut mieux posséder non seulement à cause de ses effets sur le bien-être matériel du genre humain, mais aussi à cause de son pouvoir sur les visées morales de l'humanité, de ses méthodes d'observation et d'induction, et de son influence sur les possibilités d'une civilisation solidement établie sur la justice, la sainteté des contrats et la bonne entente.

En troisième lieu, beaucoup d'éducateurs sont convaincus que l'objet propre de l'enseignement (education) primaire, secondaire, etc., est d'abord de développer chez l'élève ses puissances d'observation par les sens, ensuite de lui montrer à retenir les observations faites, et enfin à lui montrer à en tirer de justes conclusions. Le dessin linéaire ou à main levée, par exemple, obtient ces résultats. Pourquoi alors ne conduirait-il pas au High School ou au College aussi bien que le fait le grec ou le latin ? Il en est de même de plusieurs autres matières. Il n'y a donc aucune raison pour astreindre les élèves au grec et au latin pour être bachelier es-Arts.

Que l'on n'abandonne pas l'enseignement du latin, au contraire, mais qu'on en fasse une matière facultative dans les institutions richement pourvues. Car avant qu'une longue expérience ait prouvé que les méthodes et les matières nouvelles peuvent produire des hommes aussi forts et aussi utiles que les anciennes, bien des familles préféreront voir l'expérience tentée sur d'autres enfants que sur les leurs. Seules voudront s'y risquer celles qui sont convaincues de leur efficacité.

Ceci naturellement suppose que la connaissance du latin n'est pas indispensable à l'étude des civilisations anciennes et modernes, des littératures, des meilleurs systèmes de lois, des religions et des fins ultimes de l'humanité.

Les intérêts primordiaux de l'homme se trouvent surtout dans la religion, dans l'art d'administrer les affaires publiques, dans les moyens de gagner sa vie. Or la religion qui nous intéresse le plus n'est pas celle d'Athènes ou de Rome, mais la judéo-chrétienne, et, pour connaître celle-ci, il est inutile de savoir le latin, même le grec et l'hébreu.

Quant à l'art d'administrer les affaires publiques, il est vrai qu'Athènes a établi un gouvernement démocratique sur une notion très particulière du démos ; mais les citoyens libres y étaient en très petit nombre comparativement aux esclaves et aux étrangers sans droit de vote. Ce gouvernement, de plus, quand il faisait la guerre, tuait les prisonniers ou les réduisait en esclavage, et il implantait ses colonies de force. Un électeur ou un militaire d'une de nos républiques actuelles ne peut donc tirer aucun profit de cette étude.

Rome fut un exemple frappant de l'emploi implacable du pouvoir militaire pour des fins de conquête et aussi d'unification, grâce à des lois sages et à une habile administration, d'un empire formé de races différentes par la langue, la religion et les mœurs. L'Empire anglais tout de même nous présente un meilleur spécimen d'un empire de ce genre — meilleur parce que plus vaste, plus stable et beaucoup moins cruel. D'ailleurs à qui veut étudier les institutions grecques et latines, pas n'est besoin d'en savoir les langues.

Quant aux moyens de gagner sa vie, personne ne songera à soutenir que le latin soit de nos jours directement utile à un artisan, à un cultivateur, à un mécanicien ? d'autant plus que les moyens de subsistance sont autres de nos jours qu'au temps de Rome ou de la Grèce.

La doctrine qui veut que le latin soit indispensable pour bien connaître les grandes littératures du monde est difficile — même impossible—à établir devant des enfants dont la langue maternelle est celle de Shakespeare et Milton, Franklin et Lincoln, Gibbon et Macaulay, de Scott, Bürns, Tennyson, Emerson, Lowell. La littérature anglaise est incomparablement plus riche, plus variée plus ample sous le rapport du fond et de la forme que la littérature de Rome et de la Grèce. Cette forme, si intéressante et si influente de la littérature anglaise — le roman et les historiettes—, était inconnue chez les anciens. Les genres de la poésie et de l'éloquence anglaises sont plus variés et plus beaux que ceux de Rome ou d'Athènes. Les problèmes de la vie dans l'individu ou la société étaient plus simples dans l'antiquité et se résolvaient par le libre cours des passions-maîtresses de la nature humaine. Aussi cette étude n'offre-t-elle à celui qui y cherche des règles de conduite qu'une direction défectueuse. Quand les peuples voient, comme dans cette guerre, des gouvernements revenir aux coutumes et aux passions barbares, familières au monde ancien, ils décident, poussés par l'indignation, que ce recul ne peut et ne doit pas durer.

La langue et la littérature de Rome et de la Grèce seront toujours attrayantes pour les étudiants dont les goûts et les talents sont surtout littéraires, et pour les professionnels de la littérature ; mais il est certain que cette étude cessera bientôt d'être une partie obligatoire de l'enseignement secondaire et supérieur. Il y a trop d'histoires, de nouvelles sciences et de nouvelles littératures d'une grande valeur pour permettre à quelqu'un de croire que le latin puisse garder la place qu'il était acquise alors qu'il était la langue des érudits place qu'il occupait alors aujourd'hui sans aucune raison de ce genre.

Il est fantaisiste d'affirmer que pour comprendre les civilisations grecque et latine et pour goûter les historiens, les philosophes, les orateurs de Rome et d'Athènes, il faille être capable de lire le latin et le grec. La substance de ces œuvres nous est donnée par les traductions ; elles nous font perdre les délicatesses, les finesses du style et de l'expression, désespoir des experts. Mais qu'on ne force pas, pour cette raison, les élèves récalcitrants à des inutilités ou à des impasses ! Ce qui arrive pourtant quand un College exige une langue pour l'admission et ne l'enseigne plus dans la suite (Harvard).

Combien d'élèves poursuivent leurs études de latin, quand les prescriptions du College ne les y obligent pas ? Bien peu, sauf à

Bowdoin et à Yale. Le cas de l'Université de Chicago est typique ; le B. A. est conféré aux seuls élèves qui étudient le latin et le grec, et le B. S. et le Ph. B., aux autres.

En 1916 sur 522 bacheliers, 24 (4.6 pour cent) seulement recevaient le B. A.

L'on affirme souvent que l'étude du latin donne à l'élève une discipline intellectuelle impossible à obtenir autrement, discipline particulièrement utile à ceux qui n'ont pas de goût pour cette étude. Comme question de fait, sans doute il est souvent arrivé que, dans les écoles d'enseignement secondaire, les élèves aient acquis par le latin leur meilleur entrainement, parce que les professeurs de latin étaient les meilleurs. Les écoles classiques ont été supérieures et meilleurs ont été leurs professeurs. Petit à petit, depuis 40 ans, les professeurs de langues modernes, de sciences, se sont formés; ils peuvent soutenir la comparaison et enseigner aux élèves à observer, à penser, à se souvenir grâce aux matières nouvelles aussi bien que les professeurs de latin par les matières traditionnelles. Du moins ils le croient et bien des parents croient qu'on devrait leur donner l'occasion de le prouver en abolissant cette prescription du latin pour le B. A.

Par la formation de bons professeurs pour les matières nouvelles, l'on est arrivé à comprendre mieux la manière d'obtenir des élèves une application intense, une attention soutenue et un travail intellectuel très ardent. L'on reconnait généralement aujourd'hui que les enfants, comme les adultes, n'apportent ces dispositions que pour les matières et les objets qui les intéressent vivement. Mieux vaut donc former le goût ou susciter l'émulation par l'intérêt que par des punitions et des contraintes !

Les changements opérés en font prévoir d'autres. Jadis pour entrer à Harvard, il fallait du grec, du latin, des mathématiques élémentaires et les premiers éléments de l'histoire et de la géographie anciennes. C'est ce qu'exigeaient les autres universités à peu près et ce à quoi préparaient les maisons d'enseignement secondaire. Aujourd'hui, l'élève qui veut entrer à Harvard a le choix parmi 28 matières, pourvu qu'il se soumette à la loi des groupements. Cependant pour tout candidat au B. A., l'étude préalable du latin est nécessaire et pourtant 38 universités ne la prescrivent plus.

Nous ne sommes plus au temps où l'œuvre principale des Universités était d'instruire les jeunes gens pour l'Église, le Barreau ou l'État et où ces jeunes gens avaient besoin, ou du moins le croyaient, d'une connaissance parfaite du grec et du latin. Maintenant ce qu'on demande aux Universités, ce sont des jeunes gens

outillés pour l'utilité publique de nouvelles démocraties — des industriels, des financiers, des journalistes, des ingénieurs, etc., Les générations nouvelles ne seront pas inférieures à leurs devancières. Avec une culture plus variée et plus forte, leurs chefs monteront à un niveau plus élevé de vigueur corporelle, de puissance intellectuelle et de qualités morales.

Le travail se termine par un tableau de 20 pages où est indiqué, ou non, selon le cas, le nombre d'heures et d'années de latin que requiert chacune des institutions étudiées au début.

II

Une lecture même superficielle de cet exposé nous révéle ce fait évident que nos adversaires et nous, nous ne parlons pas le même langage, nous n'avons pas des choses la même conception. Pour nous, éducation a ce sens que l'homme, développé dans son être moral aussi bien qu'intellectuel, est mis en contact avec le monde de la pensée pour devenir apte à le saisir, l'étudier et le maitriser. Pour eux, éducation signifie prise de possession du monde matériel par l'homme pour l'exploiter et en tirer un profit immédiat. Ils prétendent que c'est la méthode la mieux appropriée à un siècle de science pour fournir à la société des êtres capables de lui être utiles. Nous affirmons que c'est rabaisser l'éducation que de lui donner une portée aussi restreinte et utilitaire et que d'ailleurs nous croyons fermement que nous servons les intérêts les plus vitaux de l'état en lui formant des hommes qui savent penser, réfléchir et comprendre. La divergence d'opinions se rattache donc, en somme, à une opposition de vues sur l'essence de l'éducation et de ses fins ultimes. Nous pourrions aller plus loin et soutenir que le terme éducation pris dans le sens que nos adversaires lui prêtent n'est plus éducation, mais instruction. Comment interpréter autrement des associations de mots comme celles-ci : " primary, secondary education " ; ou encore : " power to apply oneself and to work hard mentally is the main object of education " ? C'est le mot de Condorcet mis en pratique : l'éducation publique doit se borner à l'instruction.

En second lieu, nous pourrions dire après Brunetière, (Education et Instruction) que ce que l'on fait pour l'instruction comprise dans ce sens, on le fera contre l'éducation. L'instruction n'est plus la culture désintéressée ni, comme on le disait jadis, l'enrichissement ou l'ornement de l'esprit, mais la seule utilité de celui

qui s'instruit. Tandis que l'éducation doit placer l'homme en face de ses responsabilités et de ses devoirs envers lui-même, ses semblables et son Créateur, l'instruction, pour quelques-uns, ne reconnait à l'homme qu'un seul devoir : celui de vaincre dans la lutte pour la vie, de faire son chemin ou sa trouée dans le monde. Aussi voyez-les insister sur l'outillage pour ces combats qui mènent aux succès et à la richesse, sur les idées particulières ou professionnelles qui divisent et faire peu de cas des idées générales qui rapprochent et qui unissent. Chez nous, l'éducation enveloppe l'instruction et lui donne du souffle, une âme ; chez eux, l'éducation est une reine déchue à qui le nom seul reste comme dernier vestige de son ancienne splendeur. Cette mise au point, cet énoncé de principes, étaient nécessaires pour déblayer le terrain de fâcheuses équivoques et pour établir clairement les positions. Abordons maintenant la thèse de M. Eliot dans ces différentes parties.

Une constation s'impose de prime abord, c'est que cet adversaire impitoyable du latin et du grec reconnait une sorte de prise de possession déjà ancienne de ces langues dans la formation de l'élève, puisqu'il les qualifie " de méthodes et de matières traditionnelles ". C'est donc implicitement avouer que ces bons vieux idiomes classiques doivent avoir une certaine valeur au point de vue de la culture de l'esprit et de la volonté, vu que des siècles en ont fait l'expérience, en ont goûté les fruits et se sont déclarés satisfaits des résultats.

Mais pour M. Eliot ce caractère traditionnel qu'il accorde volontiers aux langues de Rome et d'Athènes ne l'inquiète pas, car il ajoute immédiatement que ce qui était bon autrefois ne l'est plus de nos jours, que les choses ont changé et qu'il nous faut laisser là ces routes démodées du savoir et nous engager résolument dans les riantes avenues des sciences pratiques.

Nour pourrions faire observer que ce même M. Eliot a été pendant trente ans président de Harvard. Il a eu pleine et entière liberté de faire prévaloir ses opinions. Qu'est-il arrivé ? Harvard prescrit encore le latin ! Devons-nous de là conclure que cette fameuse et importante institutution s'est laissé guider par la routine plutôt que par l'intérêt de ses élèves ?

Il y a plus. Si nous analysons bien la première raison pour laquelle M. Eliot veut voir disparaître les prescriptions du latin pour le B. A., nous arrivons à ce résultat étrange et surprenant : que c'est parce que les High Schools ne l'enseignent plus ; et pourquoi ne l'enseignent-ils plus ? Parce qu'ils trouvent difficilement des professeurs ! Les High Schools ne donnent à leurs élèves aucune

instruction en grec ou en latin ; et leurs élèves doivent être nos élèves ; donc que nos programmes se conforment à cet état de choses. Voilà réduit à sa plus simple expression, l'argument fort utilitaire de M. Eliot. En quoi cela peut-il prouver que le latin et le grec n'ont aucune valeur éducationnelle ? Le nombre et la pratique de maisons secondaires seront-ils en cette matière le dernier critère de vérité ? L'heure sera-t-elle venue d'appliquer aux Universités américaines ce mot fameux que l'on attribue à un homme d'état anglais : " Je suis leur chef ; donc. . . je les suis ? " Nous croyions jusqu'à présent que c'était aux maisons dirigeantes à diriger et non pas à être dirigées.

L'on serait presque tenté de croire que M. Eliot a senti la faiblesse de cet argument et qu'il a voulu l'étayer d'assertions plus à la mode du jour. Le latin, nous apprend-il, est une étude inopportune dans une démocratie avide de donner à la jeunesse capable d'en profiter les avantages d'un enseignement secondaire et supérieur. Nous sommes tous en faveur de la diffusion de l'enseignement, surtout dans une démocratie. Est-ce là une raison pour abaisser l'éducation au gré et aux caprices du peuple, au lieu d'élever celui-ci au niveau d'une instruction vraiment supérieure ? S'il est un état qui demande une véritable aristocratie intellectuelle, c'est une démocratie. Etant arbitre de ses destinées, le peuple, s'il a besoin de juger pertinemment les questions à lui proposées, a besoin de chefs qui le guident sûrement dans la voie du progrès. C'est pourquoi nous réclamons au moins pour ceux-ci la culture que produisent les langues anciennes.

M. Eliot insiste en disant que des personnes (qui ? pourquoi ? il n'en dit rien) sont convaincues que les prescriptions du latin sont futiles ; c'est-à-dire qu'elles ne favorisent en rien la culture chez l'élève, surtout quand il faut les lui imposer de force. Ici nous tombons dans l'électivisme, qui nous intéresse fort peu au Canada. Bornons-nous donc à la première assertion. N'est-il pas remarquable qu'après avoir affirmé que " des personnes " sont de cet avis, M. Eliot reconnait immédiatement après le fait général que dans leur ensemble les institutions dotées sont en faveur des matières traditionnelles et que, de plus, ces institutions exerceront dans l'avenir, comme par le passé, une grande influence sur l'enseignement secondaire du pays. Voici donc d'un côté " des personnes " et de l'autre de nombreuses maisons d'enseignement auxquelles il faut ajouter, dit-il, les collèges des Jésuites et d'une secte protestante. Les plateaux de la balance étant aussi inégalement

chargés au dire de M. Eliot, ne sauraient pencher que du côté le plus lourd, qui n'est pas celui " des personnes ".

Prenons maintenant quelques points particuliers, qui montrent que M. Eliot et nous concevons les choses fort différemment.

D'abord le mot " culture." Sans nier que les éléments de la culture puissent varier selon les circonstances de temps, de lieu, de personne, nous prétendons qu'un homme cultivé sera partout et toujours celui qui aura assez d'idées générales, non pas simplement spéciales, pour juger sainement des hommes et des choses. Nous croyons difficilement que pouvoir faire un pont, par exemple, est en soi un certificat de culture. C'est pourtant ce à quoi l'on nous conduit.

Quant aux sciences, l'on ne peut admettre qu'elles soient la base de la justice et d'une civilisation respectueuse des traités : tel n'est pas leur objet. Nous sommes tous d'accord sur le fait qu'elles forment une partie très importante, mais non pas la primordiale, de l'enseignement général. Peut-être serait-il à propos de rappeler à M. Eliot que le mouvement scientifique dans les études a commencé en Allemagne; car s'il fonde de grands espoirs sur la science, il ne semble pas approuver tous les procédés scientifiquement utilitaires de ce puissant empire.

D'après M. Eliot, les trois fins de l'enseignement (education) seraient de rendre l'élève capable d'observer par les sens, de se souvenir et de raisonner. Il en conclut que le dessin, par exemple, produisant ces effets, devrait être mis sur le même pied que le grec et le latin.

Nous le croyons pas. Voici pourquoi : l'homme est essentiellement un être raisonnable et non pas un être sensible. Ses sens chez lui sont des auxiliaires de l'intelligence ; ils apportent les matériaux sur lesquels elle, l'intelligence ou la raison, travaillera. Plus alors l'intelligence sera developpée, plus alors elle pourra mettre à profit ce que lui fournissent les sens ; plus aussi elle sera pénétrante, plus aussi les sens auront un large champ d'action. C'est pourquoi deux hommes devant le même paysage le verront différemment. Si l'un a une culture générale, il en aura, sans négliger les détails, une vue d'ensemble plus raisonnée, plus juste. L'autre, qui est simplement fort en dessin, par exemple, l'apercevra plus dans ses détails matériels ou techniques. Le premier, en conséquence, le verra plus largement et plus profondément ; le second, plus exactement.

Le latin, procurant cette culture générale et perfectionnant l'homme, aura toujours pour nous la préséance sur le dessin, qui développe le spécialiste, surtout quand il s'agit d'un diplôme du genre B. A. C'est aussi, semble-t-il, ce qu'on pense à Harvard.

" Gouvernement d'Athènes, Empire romain : bagatelles institutions barbares, peu durables ; étudions plutôt l'empire anglais ", nous clame M. Eliot. Toujours le même point de vue utilitaire ! Mais enfin ne peut-on pas se faire entendre quand on affirme que les mêmes institutions considérées par un élève et un étudiant prennent deux aspects différents ? A l'élève nous les montrons sous l'aspect " idée ", qu'il lui faut chercher, découvrir, exprimer, sans nécessairement l'approuver, pour qu'à ce travail l'intelligence se forme et s'assouplisse. L'étudiant en droit, au contraire, y verra des institutions dont il se fera l'opinion qu'il lui plaira.

Ici il sera peut-être intéressant de rapprocher les paroles de M. Eliot de celles de Cicéron (*Tusc.* I, 1,) à propos de la Grèce. " Notre maîtrise du caractère, de la vie nationale, de la famille, de notre chez nous, est beaucoup plus grande et plus noble ; nos ancêtres ont imaginé pour l'état un système de lois et d'institutions indubitablement meilleur. Ou encore prenez l'art militaire ; et pensez à ce que Rome a produit d'héroïsme dans l'individu et de discipline dans la société. Où trouverez-vous un sens de dignité, de résolution ferme, un sentiment de vérité et d'honneur que l'on puisse comparer à ceux de la vieille Rome. Mais pour le savoir et dans le domaine de la littérature, les Grecs sont nos maîtres." Il nous semble que le grand orateur-philosophe, s'il admire beaucoup son pays et lui fait la part large, ne méprise pas tout chez les autres.

Un autre grief de M. Eliot, c'est que les langues anciennes ne sont pas nécessaires pour gagner sa vie. Qui a jamais prétendu qu'un diplôme obtenu par l'étude du grec et du latin donnait, en lui-même, à son détenteur l'assurance de devenir riche ? L'on éduque les élèves, on les instruit, afin qu'avec une bonne formation intellectuelle et morale, ils se choisissent une carrière et soient en état de l'exercer. L'intelligence, la volonté, la conscience, voilà ce à quoi l'on regarde et c'est assez. Education générale, désintéressée, d'abord, éducation professionnelle et spéciale ensuite ; c'est là notre méthode. Nous ne sommes pas en si mauvaise compagnie, puisqu'un professeur de Harvard n'a pas hésité à écrire : " Plus le niveau où commence la spécialisation professionnelle est élevé, plus cette spécialisation est efficace ". (*Atlantic Monthly*, May 1900).

La même remarque s'impose pour ce que M. Eliot dit de la littérature anglaise par rapport à la littérature grecque et latine. Per-

sonne ne doute qu'il y ait des trésors dans la littérature anglaise, mais les y trouver demande moins de labeur intellectuel que d'en découvrir dans les anciennes.

A ce propos que penserait M. Eliot si en appliquant ses principes à la littérature anglaise, l'on proposait d'enlever l'étude de Shakespeare sous prétexte qu'il ne donne pas une idée exacte et utile de Jules César, de Henri VIII et de la manière de faire le commerce à Venise ?

Il est peut-être aussi téméraire d'affirmer que les Grecs et les Latins ne connurent ni les romans ni les historiettes. D'abord, romans et historiettes sont des genres décadents de l'épopée ou de l'élégie, assez bien pratiquées chez les anciens. Ensuite M. René Pichon, élève de M. Gaston Boissier, pour les latins, et Messieurs Maurice et Alfred Croiset, pour les Grecs, prétendent que ces genres étaient, sinon de grande valeur littéraire, du moins populaires aux siècles de décadence. Pour le dire en passant, nous concevons mal Macaulay, l'auteur des "*Essays*" et de "*Lays of Ancient Rome*", écrivant un roman ou une historiette pour un magazine.

Quant à l'amour que M. Eliot professe pour les traductions, nous sommes parfaitement convaincu que cet érudit préfère juger par lui-même les chefs-d'œuvres de Raphael au lieu d'en lire une description.

Il y aurait encore d'autres points à signaler, mais comme le fond du débat repose sur une divergence de vues, nous courrions le risque, en insistant, de nous répéter. Au surplus il ne faut pas oublier que

qui ne sut se borner ne sut jamais écrire.

Cependant avant de mettre fin à cette partie de notre travail, il est bon de faire remarquer comment M. Eliot, lui, écarte plutôt qu'il ne résoud les difficultés.

Voici sa manière de répondre à un argument solide et appuyé sur des constatations multiples. " L'on affirme, dit-il, que l'étude du latin donne à un enfant une discipline qu'on ne peut obtenir autrement, discipline particulièrement utile à l'enfant qui n'a pas de goût pour cette étude. Comme question de fait sans doute il est souvent arrivé qu'un enfant acquît par le latin le meilleur entrainement qu'il ait acquis. . . parce que ses professeurs de latin étaient les meilleurs de l'école. Maintenant des professeurs pour les matières modernes se sont formés. Ils peuvent enseigner aussi bien que les autres. . . du moins ils le croient. . . On reconnait en général aujourd'hui qu'un élève ne travaille bien que ce qu'il aime.". . Ce sont là sa réponse et sa réfutation en leurs grandes lignes.

M. Eliot a probablement oublié, en écrivant ces mots, la définition que Ruskin donne de l'artiste : " Une personne qui *s'est soumise* à une loi à laquelle il est *pénible d'obéir*, afin de pouvoir dispenser un bienfait qu'il est délicieux de dispenser " ; ou cette parole de Cleveland (*Evening Bulletin*, Phil. oct. 1902) : " L'esprit conservateur de Princeton est une de ses principales qualités " ; ou celle-ci d'un professeur de Harvard (*Atlantic Monthly*, May 1900) : " à quelque point de vue que je considère la question, la tendance de donner pour base à l'école le système électif me semble une erreur."

Assez de ce sujet par trop contentieux ; tournons-nous vers quelqu'un qui nous est plus sympathique : M. le vicomte Bryce.

(*à suivre*)

W.-E. CANNON, ptre.
Séminaire de Québec.

CONCOURS INTERCOLLÉGIAUX

AVRIL 1918

RÉSULTAT

Des vingt Séminaires ou collèges affiliés, dix sept ont envoyé des manuscrits : 12 pour la Philosophie (2e année), 11 pour la Philosophie, (1ère année), 11 pour la Rhétorique, 12 pour la Seconde ou Belles-Lettres, 8 pour la Troisième ou Versification, 12 pour la Quatrième ou Prosodie, 11 pour la Cinquième ou Méthode, 8 pour la Sixième ou Éléments.

C'est donc un total de 86 manuscrits qui a été soumis à l'appréciation des correcteurs.

Avec le sujet proposé nous donnons le résultat de la correction pour chaque classe :

SUJETS PROPOSÉS

PHILOSOPHIE

(*Deuxième année*)

DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

CONTRE LE SUICIDE

Dans le *Sens de la mort* par Bourget, Madame Ortègue voyant son mari, médecin savant et philantrope, atteint d'un cancer,

veut se suicider et dit à un de ses amis : " S'il y avait un Dieu, est-ce que je verrais cette heure atroce ? Est-ce que je l'ai méritée ? Je sais qu'il n'y a pas de Dieu, qu'il n'y a pas d'autre monde, que le Bien et le Mal sont le résultat d'un long atavisme d'adaptation. Quand cette adaptation n'est plus possible, quand une créature souffre trop, au nom de quoi lui défendez-vous de se délivrer de cette souffrance par le suicide ?

Réfuter les raisons de se suicider que donne Madame Ortègue.

1ère copie : Percival Caza, *Sainte-Thérèse.*
2ème " P.-Emile Lavallée, *Joliette.*
3ème " Jules Vézina, *Lévis.*
4ème " Thomas-L. Tremblay, *Sainte-Anne.*
5ème " Walter Redmond, *Saint-Laurent.*

PHILOSOPHIE

(*Première année*)

DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

LE TÉMOIGNAGE HUMAIN

Montrer la part du témoignage humain dans la formation de nos connaissances. Exposer les raisons que nous avons d'en admettre la valeur, et les conditions que nous devons exiger pour y croire.

1ère copie : Paul Grenier, *Québec.*
2ème " Chs-Eug. Langelier, *Sainte-Anne.*
3ème " Guillaume Cassovi, *Rimouski.*
4ème " Eugène Lecavalier, *Saint-Laurent.*
5ème " Edouard Jetté, *Joliette.*

RHÉTORIQUE

LE VIEILLARD ET LES TROIS JEUNES HOMMES

Un octogénaire plantait.
" Passe encore de bâtir ; mais planter à cet âge ! "
Disaient trois jouvenceaux, enfants du voisinage ;
Assurément il radotait.
" Car, au nom des dieux, je vous prie,
Quel fruit de ce labeur pouvez-vous recueillir ?
Autant qu'un patriarche il vous faudrait vieillir.
A quoi bon charger votre vie
Des soins d'un avenir qui n'est pas fait pour vous ?
Ne songez désormais qu'à vos erreurs passées :
Quittez le long espoir et les vastes pensées ;
Tout cela ne convient qu'à nous.
— Il ne convient pas à vous-mêmes,
Repartit le vieillard. Tout établissement
Vient tard et dure peu. La main des Parques blêmes
De vos jours et des miens se joue également.
Nos termes sont pareils par leur courte durée.
Qui de nous des clartés de la voûte azurée
Doit jouir le dernier ? Est-il aucun moment
Qui vous puisse assurer d'un second seulement ?
Mes arrière-neveux me devront cet ombrage :
Eh bien ! défendez-vous au sage
De se donner des soins pour le plaisir d'autrui ?
Cela même est un fruit que je goûte aujourd'hui :
J'en puis jouir demain, et quelques jours encore ;
Je puis enfin compter l'aurore
Plus d'une fois sur vos tombeaux."
Le vieillard eut raison : l'un des trois jouvenceaux
Se noya dès le port, allant à l'Amérique.
L'autre, afin de monter aux grandes dignités,
Dans les emplois de Mars servant la République,
Par un coup imprévu vit ses jours emportés.
Le troisième tomba d'un arbre
Que lui-même il voulut enter ;
Et pleurés du vieillard il grava sur leur marbre
Ce que je viens de raconter.

LAFONTAINE, *Fables*, liv. 11, f. 8.

EXPLICATION :

1° *Dégager le plan général de cette fable.*

2° *Montrer, par leurs discours, le caractère des personnages.*

3° *Faire les observations de vocabulaire et de style qui méritent d'être relevées.*

4° *Jugement d'ensemble.*

1ère copie :		Charles Chalifoux, *St-Alexandre-de-la-Gatineau.*
2ème	"	Emile Cormier, *l'Assomption.*
3ème	"	Georges Rousseau, *Sainte-Thérèse.*
4ème	"	Marie-Louis Beaulieu, *Lévis.*
5ème	"	Aurélien Demers, *Saint-Hyacinthe.*

SECONDE

(*Belles-Lettres*)

VERSION GRECQUE

Sentiments des Athéniens les uns pour les autres

Οἱ ἀρχαῖοι Αθηναῖοι οὐ μόνον περὶ τῶν κοινῶν ὡμονόουν, ἀλλὰ καὶ περὶ τὸν ἴδιον βίον τοσαύτην ἐποιοῦντο πρόνοιαν ἀλλήλων, ὅσηνπερ χρὴ τοὺς εὖ φρονοῦντας, καὶ πατρίδος κοινωνοῦντας. Οἵ τε γὰρ πενέστεροι τῶν πολιτῶν, τοσοῦτον ἀπεῖχον τοῦ φθονεῖν τοῖς πλείω κεκτημένοις, ὥστε ὁμοίως ἐκήδοντο τῶν οἴκων τῶν μεγάλῶν, ὥσπερ τῶν σφετέρων αὐτων, ἡγούμενοι τὴν ἐκείνων εὐδαιμονίαν αὑτοῖς εὐπορίαν ὑπαρχειν· οἵ τε τὰς οὐσίας ἔχοντες, οὐχ ὅπως ὑπερεώρων τούς καταδεέστερον πράττοντας, ἀλλά ὑπολαμβάνοντες αἰσχύνην αὑτοῖς εἶναι τὴν τῶν πολιτῶν ἀπορίαν, ἐπήμυνον ταῖς ἐνδείαις, τοῖς μὲν γεωργίας ἐπὶ μετρίαις μισθώσεσι παραδιδόντες, τοὺς δὲ κατ' ἐμπορίαν ἐκπέμποντες, τοῖς δὲ εἰς τὰς ἄλλας ἐργασίας ἀφορμὴν παρέχοντες.

Isocrate, *Aréopagitique*, VII, 31.

1ère copie :	Alexandre Paradis, *Rigaud.*
2èmes copies :	Louis Bossé, *Sainte-Anne.*
	Pierre de Varennes, *Québec.*
	Albert Plouffe, *Trois-Rivières.*
3ème copie :	Marcel Gélinas, *Sainte-Thérèse.*
4èmes copies :	G.-Emile Tremblay, *Chicoutimi.*
	Gaston Pelletier, *Saint-Alexandre.*
5ème copie :	Gustave St-Pierre, *Rimouski.*

TROISIÈME

(*Versification*)

THÈME GREC

Musique et poésie

Les anciens Grecs ne séparaient jamais l'utile de l'agéable. Chez eux, la musique et la poésie étaient poussées à une si haute perfection qu'elles servaient à élever les courages et à inspirer les

grands sentiments. C'était par la musique et la poésie qu'ils se préparaient aux combats, qu'ils adoucissaient les peuples féroces et qu'ils faisaient entrer avec le plaisir la sagesse dans le fond des cœurs des enfants. On leur faisait chanter les vers d'Homère, pour leur inspirer agréablement le mépris de la mort, des richesses et des plaisirs qui amollissent l'âme ; l'amour de la gloire, de la liberté et de la patrie.

Concours de l'Université (1836-40).

1ère copie :	Ernest Dufour, *l'Assomption.*
2ème "	Léon Castonguay, *Québec.*
3ème "	Noël Raymond, *Sainte-Anne.*
4ème "	Paul-G. Duteau, *Edmonton.*
5ème "	Fernand Hébert, *Saint-Jean.*

QUATRIÈME

(*Méthode*)

THÈME LATIN

LES MALHEURS D'AUGUSTE

Auguste, après avoir soumis ses concitoyens et détruit ses rivaux, régit pendant quarante ans le plus grand empire qui ait jamais existé. Mais cet immense pouvoir l'empêchait-il de frapper les murs de sa tête et de remplir son vaste palais de ses cris en redemandant ses légions exterminées ? Quand il aurait vaincu tous ses ennemis, de quoi lui auraient servi ses vains triomphes tandis que les peines de toute espèce naissaient sans cesse autour de lui ? L'infortuné voulut gouverner le monde et ne put pas gouverner sa maison. Qu'arriva-t-il de cette négligence ? Il vit périr à la fleur de l'âge ses descendants. Son petit-fils fut réduit à manger la bourre de son lit pour prolonger de quelques heures sa misérable vie.

L'Enseignement chrétien, année 1889.

1ère copie :	Roméo Lauzon, *Saint-Jean.*
2ème "	Pierre Bédard, *Joliette.*
3ème "	Gédéon Lamonde, *Sainte-Thérèse.*
4ème "	Antonio Perreault, *Rimouski.*
5ème "	G.-Emile Deschamps, *Rigaud.*

CINQUIÈME

(*Syntaxe*)

VERSION LATINE

L'ARAIGNÉE DE PELLISSON

Sæpe animalia levant dolores horum quos homines reliquêre. Hunc solatur Philomela, illum canis ; testis etiam Pellissonus, qui duxit longas noctes in vinculis. Hoc dum miser versat in omnia vultus, aspicit bestiolam nentem stamina, ut muscas captet. Hanc comitem non dedignatur ; et ut jungat amicitiam, ditat præda hospitam. Ergo, quærit ubique muscas quas affert araneæ componitque cibos, quibus vocat sociam. Illa vocantem audit et accurrit, conviva hilaris ; imo in dextra amici sedens dapibus saturatur. Dum ita solatur casum captivus, carceris custos deprehendit gaudia captantem, accensusque furore nefando, ipsius ante oculos bestiolam pede conterit. Sic se humanam aranea, ferum se custos ostendit.

L'Enseignement chrétien, année 1882.

1ères copies :	Georges Marier, *Saint-Jean.*
	Edouard Lamarche, *Rigaud.*
2ème copie :	Albert Trottier, *Joliette.*
3ème "	Joseph Daigneault, *l'Assomption.*
4ème "	Ulric Frenette, *Chicoutimi.*
5ème "	Gérard Bélanger, *Valleyfield.*

— —

SIXIÈME

(*Éléments*)

RÉDACTION

Lettre à une mère (quelques jours après l'entrée au collège ou au séminaire).— —Regrets de n'être plus à la maison paternelle.— Séparation nécessaire. — Avantage de votre nouvelle condition : instruction et formation à la vertu. — Désirs de répondre aux

desseins de votre mère. — Confiance en Dieu. — Projet d'avenir. — Résolution pour l'année présente.

1ères copies :	Armand Viau, *Joliette.*
	Jean-Baptiste Rossignol, *Chicoutimi.*
2ème copie	Antoine Drolet, *Québec.*
3ème "	Jacques Fournier, *Valleyfield,*
4ème "	A. Humbert, *Edmonton.*
5ème "	Léon Bernier, *Sainte-Anne.*

Le Secrétaire.

UNIVERSITÉ LAVAL

FACULTÉ DES ARTS

PRIX THS-CHASE CASGRAIN

Ce prix doit être décerné aux deux élèves arrivant les premiers dans un concours spécial sur l'histoire du Canada, concours auquel peuvent prendre part les élèves de tous les collèges affiliés à l'Université Laval.

Nous donnons ici la question a traiter au concours de l'année 1917-1918.

L'EXPANSION COLONIALE

1650-1700

Esquisser le tableau des agrandissements de la Nouvelle-France, dans la deuxième moitié du 17e siècle :

Nommer les découvreurs et les chefs militaires qui reculent les bornes de la colonie ; mettre en lumière la part de chacun, en racontant les difficultés spéciales de sa tâche.

Dégager de tous ces efforts une conclusion générale.

PRIX DU PRINCE DE GALLES

CONCOURS INTERCOLLÉGIAL

Matières du concours et résultats

2e examen

DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

Les droits en matière d'éducation

Un de vos amis, malheureusement imbu de nombreux préjugés contre l'enseignement traditionnel catholique en matière d'éducation, vient de lire l'affirmation suivante de Frédéric Leplay : " L'école primaire n'est autre chose qu'une modeste succursale du foyer domestique et de l'église." (*Réforme sociale*, II, p. 369). Un peu mécontent du grand économiste français, il vous écrit pour vous demander si l'école n'est pas aussi une " modeste succursale " de l'État.

Répondez-lui en déterminant bien nettement, preuves à l'appui, les droits respectifs de la famille, de l'Eglise et de l'Etat, en matière d'éducation.

5-1918-100.

MATHÉMATIQUES

1. Un banquier en escomptant un billet pour 3 mois, au taux de 8% par année, prend pour escompter $16.00 de plus qu'il ne prendrait par l'escompte en dedans. Chercher l'escompte que prend ce banquier.

2. Résoudre : $\begin{cases} 2x + 2y + x^2 + y^2 = 39 \\ xy + x^2 + y^2 = 37 \end{cases}$

3. *B*. emprunte à 4%, intérêts composés, une somme de $20,000.00 qu'il devra rembourser au moyen de dix annuités égales entre elles et dont la première sera versée 3 ans après l'emprunt. *B* meurt immédiatement après avoir payé la 5° annuité, et ses hé-

ritiers offrent au prêteur de se libérer par un seul paiement qu'ils feront deux ans après le décès de B. Quel sera ce dernier paiement ?

4. A quoi un tronc de pyramide est-il équivalent (*avec démonstration*) ?

5-1918-100.

1er examen

COMPOSITION FRANÇAISE

Le 23 décembre 1908, on faisait à Québec, l'épilogue des fêtes du troisième centenaire de la ville. Plus de deux cents cultivateurs, chefs des familles occupant, depuis au moins deux siècles, la terre ancestrale, recevaient des mains du gouverneur de la province la médaille dite des " anciennes familles ".

Avant la remise des médailles un orateur félicite ces chefs de famille, raconte l'œuvre de l'habitant canadien et montre comment, par sa multiple activité, il a été le véritable créateur de la patrie.

Faire son discours.

5-1918-100.

THÈME LATIN

Après que l'armée fut partie, Idoménée mena Mentor dans tous les quartiers de la ville. " Voyons, disait Mentor, combien vous avez d'hommes et dans la ville et dans la campagne voisine : faisons-en le dénombrement. Examinons aussi combien vous avez de laboureurs parmi ces hommes. Voyons combien vos terres portent, dans les années médiocres, de blé, de vin, d'huile et des autres choses utiles : nous saurons par cette voie si la terre fournit de quoi nourrir tous ses habitants et si elle produit encore de quoi faire un commerce utile de son superflu avec les pays étrangers. Examinons aussi combien vous avez de vaisseaux et de matelots ; c'est par là qu'il faut juger de votre puissance. " Il alla visiter le port et entra dans chaque vaisseau. Il s'informa des pays où chaque vaisseau allait pour le commerce ; quelles marchandises il y apportait ; celles qu'il prenait au retour.

5-1918-100.

Les lauréats du concours sont :

En Physique (2e examen) M. Napoléon Morissette, du *Petit Séminaire de Québec.*

En Rhétorique (1er examen) M. Edouard Beaulieu du *Collège de Lévis.*

La correction des copies de ce concours a été faite de la façon suivante : des comités spéciaux de correcteurs ont été crées pour chacune des matières, dans les Séminaires de Québec et Nicolet. Toutes les copies ont donc subi une double correction et ces résultats ayant été additionnés, la quantité moyenne a indiqué les vainqueurs du concours.

LES LIVRES

Annuaire Statistique de Québec, 1917. Publié par le Secrétaire provincial, 4ème année. Québec, 1917, volume grand format in-8, 556 pages.

Le quatrième annuaire statistique de la province de Québec vient de paraître. Il est enrichi d'études nouvelles et de renseignements de haute importance pour ceux qui s'occupent d'économie politique.

L'Annuaire de 1917 s'ouvre par une étude chronologique de l'histoire de la Nouvelle-France, et plus particulièrement de la vie économique de la province de Québec depuis la Confédération. M. l'abbé Ivanhoë Caron, y donne ensuite un aperçu du mouvement et de la législation de la colonisation sous la domination anglaise.

Le mouvement de la population y est étudié à fond. Des tableaux indiquent le chiffre des habitants par ville et par village. On y voit que la population urbaine, pour toute la province, s'élève à 1,152,244 alors que la population rurale embrasse 1,157,183 individus, c'est-à-dire que les deux s'équilibrent ou à peu près.

L'Annuaire constate cet autre fait que la population d'origine britannique, dans notre province, diminue graduellement. Alors qu'en 1851 elle comptait dans une proportion de 248 par 10,000 de population, elle tombe aujourd'hui à 159 par mille.

Les derniers chapitres sont consacrés aux sociétés de secours mutuels, aux caisses d'épargnes, aux caisses de prévoyance, etc. Certains chiffres donnés sont intéressants. On y lit, par exemple, que la Banque d'Epargne de la cité et du district de Montréal fondée en 1846, compte plus de 100,000 déposants avec des dépôts d'au delà de $33,000,000. La Caisse d'Economie de Notre-Dame de Québec,

fondée en 1848, n'est pas moins prospère. Elle a perçu en 1917 une somme de $16,545,867.

Cet annuaire préparé sous la direction de M. G.-E. Marquis s'enrichit chaque année de nouvelles sources d'informations.

C'est un livre documentaire devenu indispensable pour tous ceux qui s'intéressent à la vie économique et historique du pays.

Jeu de cartes du Bon Langage.

Nous accusons réception de la troisième série du Jeu de Cartes du Bon Langage de l'abbé Blanchard.

Prix de la 2ème ou 3ème série avec règles, $0.30 ; franco, $0.33, en s'adressant à l'abbé Etienne Blanchard, Église Saint-Jacques, Montréal. Se procurer aussi à la même adresse : Dictionnaire du Bon Langage ($0.50 franco, relié) et 2000 mots par l'image ($0.29 franco). Les trois franco : $1.00.

Le Cardinal Perraud, Mes relations personnelles avec les deux derniers Papes Pie IX et Léon XIII. 1 vol. in-12 de 417 pages. Prix : 3 fr. 50. Téqui, Paris.

De tout temps profondément attaché à l'unité romaine, justement fier, dans sa religieuse modestie, d'appartenir au Sacré-Collège, le Cardinal avait rédigé, vers la fin de sa vie le récit de ses relations avec les deux papes Pie IX et Léon XIII. Le vicaire-général et le confident de ses dernières années, Mgr Gauthey, n'a pas cru devoir surseoir davantage à l'impression du manuscrit que sa piété filiale a enrichi de notes explicatives.

Par scrupule de vénération envers le Saint Père, par scrupule d'humilité personnelle, le cardinal a éliminé ce qui était étranger à ses rapports directs avec le Saint-Siège.

Le récit en est éminemment instructif et édifiant. Il se déroule sur ce ton sobrement discret qui caractérisait le style et la conversation du Cardinal Perraud, sans fleurs de rhétorique, sans phrase de convention, tout au plus avec cette pointe d'anachronisme qui vient nous rappeler çà et là que l'auteur appartenait à une génération presque totalement disparue aujourd'hui.

G. S.

Mgr Tissier, les Croyances fondamentales avec appendice sur les Mystères et les Miracles, 1 vol. in-12 de 303 pages. Prix : 3 fr. 50. Téqui, Paris.

Ce livre est pour les "âmes de bonne volonté, désireuses d'apprendre l'essentiel sur les grandes questions religieuses, qui intéressent à l'heure présente " tout homme libre de préjugés. Philosophique dans sa matière, il est apologétique de facture et d'intention.

Il existe une vérité que l'homme doit connaître : celle de sa nature, de sa fin, de ses devoirs. Croire à l'existence d'un Dieu que l'homme, dans une vie future, possédera, en pratiquant ici-bas une religion, non seulement naturelle, mais aussi surnaturelle ; croire que cette religion repose sur des vérités que l'intelligence humaine ne peut comprendre, mais que Dieu a manifestées, et dont il a confié le dépôt et la garde à une institution de son choix, l'Église : telles sont les croyances fondamentales dont Mgr Tissier a démontré la raison d'être. Dans un appendice, l'auteur fait voir tout spécialement la possibilité du mystère et du miracle, en même temps que leur existence.

Ces leçons de foi chrétienne, exposées d'abord dans une chaire de prédication, et fixées sur des pages qui les porteront dans le temps et dans l'espace au-delà des limites d'un auditoire, sont de lecture facile. La pensée,— toute philosophique cependant, — s'exprime sans fatiguer le lecteur, car en se présentant sous des observations courantes et quelques principes scientifiques assez connus, elle devient accessible aux " gens du monde ", selon l'intention de l'auteur.

F. G.

ABBÉ CAMILLE ROY. *Manuel d'histoire de la littérature canadienne-française.* X-120 pages. Québec.

Nous arrivons après tous les autres pour signaler ce petit livre, cette brochure que, sans nul doute, tous nos collègues de l'enseignement connaissent déjà. Il renferme en un nombre restreint de pages ce que nos jeunes gens instruits doivent savoir sur notre littérature nationale. Il ne faudrait pas croire que ce manuel n'est qu'une édition nouvelle du *Tableau de la Littérature canadienne-française* publié jadis par le même auteur. Les tableaux si nombreux et si intéressants que M. l'abbé Camille Roy a publiés sur notre effort littéraire sont pour ainsi dire condensés dans le *Manuel* et au lieu d'une simple nomenclature, l'élève y trouvera un guide très sûr pour s'orienter dans le champ de nos lettres ; s'il n'y puise pas les motifs d'une grande fierté, il pourra du moins prendre une conscience plus nette de notre propre individualité littéraire et répondre de la sorte aux vœux des meilleurs éducateurs de notre jeunesse et de notre public en général.

A. M.

Chanoine ROTHE, auteur du " Calendrier des Indulgences plénières ". — *Pour les Morts de la grande guerre. — Un mois d'Indulgences et de Supplications,* ou *Choix de Prières indulgenciées proposées pour tente jours,* d'après un plan nouveau. Ouvrage honoré d'une Lettre de S. G. Monseigneur Guérard, évêque de Coutances et Avranches. — In-12 de XXXVI-344 p. — Prix : 1 fr. 50, franco : 1 fr. 65. Tequi, Paris.

C'est un *Mois des Morts* que M. le chanoine Rothe présente aux fidèles, surtout aux personnes que la guerre a privées d'un parent ou

d'un ami ; il leur apprendra à secourir très efficacement ceux qu'elles pleurent, et il les consolera en mettant sous leurs yeux de belles prières indulgenciées. Deux parties : dans la première, M. le chanoine Rothe propose des indulgences plénières pour chacun des jours du mois, indulgences faciles à gagner surtout si l'on veut bien suivre les conseils pratiques qu'il donne — la seconde contient pour le matin du chaque jour et pour le soir (visite au Très Saint Sacrement et à la Très Sainte Vierge) des prières enrichies d'indulgences partielles. Pour les classer, il s'est inspiré, autant qu'il lui a été possible, de dévotions particulières que la piété a assignées à chacun des jours de la semaine. Sa méthode donne à ce petit livre une originalité qui ne saurait manquer de plaire. Puisse-t-il délivrer beaucoup d'âmes souffrantes et sanctifier les vivants !

Mgr Gibier, évêque de Versailles : *La Religion*. 1 vol. in-12 de VIII-384 pages. Prix : 3 fr. 50. Tequi, Paris.

Ce nouvel ouvrage de l'éminent évêque de Versailles est appelé à rendre les plus grands services au clergé et aux fidèles. C'est un résumé de tout ce qu'un vrai chrétien doit savoir pour donner à son Dieu le double témoignage de sa foi et de ses œuvres. 1° La Religion. 2° Les croyances. 3° Les pratiques. 4° Les œuvres : telles sont les divisions de ce volume qui aura un immense succès. Les prêtres trouveront en lui la matière de prônes courts, substantiels, intéressants. Il sera le manuel des fidèles qui veulent s'instruire. Il est le pendant de l'ouvrage si populaire du cardinal Gibbons : *La Foi de nos Pères*. *Religion* de Mgr Gibier devrait être au foyer de toutes les familles chrétiennes.

Nous signalons particulièrement l'usage extrêmement précieux qu'on pourrait faire de ce livre en le mettant entre les mains des âmes troublées dans leur foi ou qui sont en marche vers la vérité.

Volumes en vente à Québec chez J.-P. Garneau et à Montréal, aux librairies Beauchemin et Granger.

EXPLICATION D'AUTEURS

(MANUSCRITS CORRIGÉS)

Rendre compte de la correction d'une analyse littéraire rédigée par les élèves, traiter les idées ou le fond d'abord, la forme ensuite, voilà l'objet principal, essentiel même, de ce travail. Exposer humblement, et au moyen d'un exemple, pour l'explication des auteurs, une méthode de correction, voilà le but.

L'on me pardonnera, je l'espère, de ne pas entrer sur-le-champ dans le cœur de mon sujet, et de me permettre certaines observations sur l'analyse littéraire et sur un procédé d'initiation graduelle des élèves à ce genre de composition. Il semble que ces préliminaires se rattachent intimement à une méthode générale d'enseignement de l'analyse littéraire et qu'ils ne constituent pas tout à fait ici un hors-d'œuvre.

L'explication des auteurs a pour but d'habituer les élèves à se renseigner sur le fond et la forme d'un morceau bien choisi, à en découvrir les beautés et les défauts et à exposer avec goût et clarté le fruit de leurs observations.

L'utilité de cet exercice paraît indéniable. *Verba volant, exempla trahunt*, a-t-on dit, avec raison. Les remarques des maîtres sur les beautés des extraits lus en classe se rangent trop fréquemment parmi les paroles qui s'envolent. Que le jeune homme, grâce à une méthode d'inquisition littéraire, découvre, à lui seul ,les qualités d'un extrait et aussi les défauts ; ceux-ci constitueront les exemples à fuir, celles-là, les modèles dont il aura mieux saisi la nature, le charme, et qui fourniront des *exemples qui l'entraînent.*

Comme ces travaux bien accomplis apprennent encore à lire avec intelligence ! Qu'un élève rencontre, au cours de ses lectures, une de ces qualités de style dont il aura, à la sueur de son front, trouvé des exemples, en expliquant des textes, oh ! alors, il la remarquera davantage s'y arrêtera à loisir, la savourera en connaisseur, et tâchera de se l'assimiler.

Puisque l'analyse littéraire offre de si grands avantages, com-

ment lui attirer la sympathie du collégien ? Il est reconnu que la plupart des jeunes compositeurs font la moue sur leur devoir, si, après des explications superficielles, nous les obligeons à analyser un passage intégralement. Il ne faut donc pas brûler les étapes mais enseigner sans hâte aux débutants les diverses parties de l'analyse.

Voici un procédé d'initiation graduée à cette matière et pour en faciliter l'intelligence, énumérons d'abord les différentes parties d'une explication littéraire.

a) L'*amorce*, qui se borne à exposer en peu de mots les idées qui précèdent immédiatement le texte à étudier et qui l'introduisent, quand il est choisi, dans le corps d'un ouvrage ;

b) L'*idée générale* qui se dégage du morceau, et

c) L'*analyse*, c'est-à-dire le résumé de ce même morceau et des idées qui le suivent immédiatement.

Ce premier groupe d'exercices rétablit le passage dans son cadre et en fait connaître la substance.

d) En quatrième lieu, vient l'étude du *plan* et de la *composition.*

Sur le *plan*, il suffit d'énoncer les grandes lignes, d'indiquer la tige maîtresse et ses ramifications principales, de faire comprendre, enfin, que l'auteur a mis de l'ordre, de la logique dans son œuvre.

A propos de la *composition* (et ici, le mot est pris dans son sens étymologique de lier, joindre, du latin *componere*) , il convient d'examiner, sans insister, la valeur des transitions et la nature des procédés d'amplification.

e) Puis s'offre l'étude du *vocabulaire.* Y a-t-il des termes un peu difficiles à comprendre, soit parce qu'ils sont des archaïsmes, des néologismes, des mots techniques ou bien d'un emploi rare ou que leur sens a évolué ? C'est le temps de les expliquer. La syntaxe de l'auteur offre-t-elle des particularités ? C'est l'occasion de les faire connaître.

Cette partie de l'analyse se borne presque à définir des mots et à expliquer des expressions peu difficiles lorsque les auteurs modernes fournissent les sujets de composition. Elle devient plus importante si nous étudions, par exemple, les auteurs des commencements du XVIIe siècle.

Les renseignements historiques ou géographiques, jamais très étendus, pourraient, le cas échéant, prendre place à cet endroit du développement.

f) En sixième lieu, vient la question du *style*, la plus complexe, la plus difficile. Ici, l'élève doit rechercher surtout les qualités du style :

1° La *clarté* ;

2° L'*harmonie* des mots et des phrases ;

3° La *délicatesse* des pensées et des sentiments ;

4° La *richesse* ;

5° Il doit parler des *images*, du *ton*, mentionner les *défauts*, s'il y a lieu ;

6° S'il s'agit de vers, il lui faut s'occuper de la *rime*, de la *versification*, du *rythme*.

g) Huitièmement, le compositeur exposera les qualités *dramatiques* ou *morales* du passage, s'il analyse une scène ou une page de moraliste.

h) En dernier lieu, il porte un *jugement d'ensemble* sur le morceau qu'il a à expliquer. Il profite de l'occasion pour résumer, à larges traits, autant que possible, les jugements particuliers déjà formulés au cours de l'essai, et pour comparer, s'il le peut, ce passage avec d'autres du même auteur ou de même nature. Il est sage de rechercher un bon mot de la fin.

Lorsque l'élève s'est un peu familiarisé avec ce plan général d'analyse littéraire, grâce aux explications du professeur et à la lecture commentée de travaux qui peuvent servir de modèles, il n'est pas encore prêt, dans la plupart des cas, du moins, à expliquer longuement une page d'auteur. Il est bon de le soumettre à deux exercices dont l'un est oral, et l'autre, écrit.

Le premier consiste à lui faire traiter, de vive voix, en classe, au moyen d'une série de questions qui facilitent beaucoup la tâche, les parties de l'analyse littéraire, par groupes.

Ainsi, l'on pourrait, d'abord, après la lecture d'un extrait, demander à l'élève de chercher les *idées qui précèdent immédiatement le morceau*, l'*idée générale* qui s'en dégage, et d'indiquer, en résumé, les idées particulières qu'il renferme comme aussi de jeter un coup d'œil sur celles qui commencent le paragraphe suivant, surtout si elles en sont comme la suite naturelle.

Un second jour, l'on s'occuperait du *plan* et de la *composition* ainsi que du vocabulaire. Les jugements à porter sur le plan et la composition sont d'abord un gros problème pour le débutant.

Viendrait ensuite la question du *style*, la plus délicate et sur laquelle il convient de multiplier les exercices oraux jusqu'à ce que la plupart des compositeurs soient en état de bien trouver les images d'un texte, de distinguer la variété des phrases, l'harmonie des mots, etc.

L'on peut enfin questionner les élèves sur les *qualités* dramatiques ou morales du passage, s'il y a lieu, et le jugement général.

Cette série de travaux terminée (il est bon toutefois d'y revenir fréquemment), l'on passe aux devoirs écrits correspondants, en divisant encore les parties de l'analyse littéraire en quatre groupes.

Les difficultés ainsi atténuées par le morcellement de la tâche, les élèves se préparent, comme à leur insu, à faire une analyse au grand complet.

A ce moment encore, faut-il l'avouer, il est prudent de dresser un questionnaire pour diriger l'élève dans sa composition. Autrement, s'il est négligent, comme le cas est très fréquent, il se gardera, pour ce qui a trait au style, de s'intéresser aux qualités les plus saillantes et les plus intéressantes du texte. Pour se livrer de bon cœur à ces multiples exercices, la patience s'impose, et d'ailleurs, les progrès assez rapides que les professeurs notent chez leurs enfants, sont de nature à les encourager.

*

* *

Le sujet d'analyse littéraire dont le compte-rendu va suivre est tiré du " *Génie du Christianisme* " (1ère partie, livre V, chapitre VI, et a pour titre : *Les nids des oiseaux*.[1]

EXPLICATION D'AUTEUR

Les nids des oiseaux

Aussitôt que les arbres ont développé leurs fleurs, mille ouvriers commencent leurs travaux. Ceux-ci portent de longues pailles dans le trou d'un vieux mur, ceux-là *maçonnent des bâtiments* aux fenêtres d'une église ; d'autres dérobent un crin à une *cavale*, ou le brin de laine que la brebis a laissé suspendu à la ronce. Il y a des bûcherons qui croisent des branches dans la cime d'un arbre, il y a des *filandières* qui recueillent la soie sur un chardon. Mille palais s'élèvent et chaque palais est un nid ; chaque nid voit des *métamorphoses charmantes :* un œuf brillant, ensuite un petit couvert de duvet. Ce nourrisson *prend* des plumes ; sa mère lui apprend à se soulever sur sa *couche*. Bientôt il va jusqu'à se pencher sur le bord de son berceau, d'où il jette un premier coup d'œil sur la nature. Effrayé et ravi, il se précipite parmi ses frères, qui n'ont pas encore vu ce spectacle ; mais rappelé par la voix de ses parents, il sort une seconde fois de sa couche, et ce jeune *roi des*

---

(1) *Cf. Enseignement secondaire*, 15 mars 1917, page 267.

airs, qui porte encore la *couronne de l'enfance* autour de sa tête, ose déjà contempler le vaste ciel, la cime ondoyante des pins et les abîmes de verdure au-dessous du *chêne paternel*. Et pourtant, tandis que les forêts se réjouissent en recevant leur nouvel hôte, un vieil oiseau, qui se sent *abandonné de ses ailes*, vient s'abattre auprès d'un courant d'eau ; là, résigné et solitaire, il attend tranquillement la mort au bord du même fleuve où il chanta ses amours, et dont les arbres portent encore son nid et sa *postérité harmonieuse*.

CHATEAUBRIAND (*Génie du christianisme*,
1ère partie, livre V, ch. 6.)

QUESTIONS

1—Dégager le plan du morceau. En combien de parties peut-il se diviser ?

2—Indiquer l'objet spécial de chacune des parties.

3—Résulte-t-il de toutes ces parties une idée ou une impression d'ensemble. Quelle est-elle ?

4—Procédés de l'écrivain. *a*) Y a-t-il quelque allégorie dans ce morceau ? Montrez-en le développement.

b) Quelles sont les expressions et les images qui font le mieux voir la poésie de la nature ?

c) Où se traduit dans ce morceau la sensibilité mélancolique de Chateaubriand ?

5—*Vocabulaire*—*a*) Faites voir, dans la 3ème phrase, la propriété des termes pris en eux-mêmes, et aussi dans leurs rapports entre eux. (Il y a des bûcherons).

b) Donnez le sens exact des mots ou expressions imprimés en italiques.

6—Jugement d'ensemble sur la valeur littéraire du morceau.

C. I., mars 1917.

*
* *

Il serait difficile à un professeur de rendre compte d'une correction de manuscrits sans se figurer qu'il est en classe, en présence de ses élèves dont il redresse tout bonnement les erreurs et à qui il distribue le blâme ou l'éloge. C'est un travail de ce genre que l'on m'a prié de faire et c'est en procédant de cette façon que je me sentirai le plus à l'aise.

— I —

Voici la manière dont l'élève X... a traité la première partie du devoir :

« *Chateaubriand a vu son nom commencer* (un nom qui commence ? c'est au moins curieux) *et se couvrir de gloire lorsqu'il a publié ce livre qui n'est pas son chef-d'œuvre mais auquel il doit sa première célébrité : je veux parler du Génie du Christianisme. Ce livre montre déjà le grand talent de coloriste qu'avait Chateaubriand. Un seul exemple suffira pour le démontrer ; dès les premières pages de ce beau livre, Chateaubriand nous décrit avec un art admirable Les nids des oiseaux.* »

« *Le style de cette description est enchanteur ; il berce, pour ainsi dire, l'oreille ; c'est, en même temps, un style vivant. Une foule d'adjectifs répandent un souffle de vie sur ce tableau. Enfin, l'auteur, d'un style imagé et coloré, il emploie* (votre *il* est un pléonasme) *ses images afin de vivifier son récit et lui donner plus de grâce.* »

« *Chateaubriand, dans ce passage, divise son morceau en deux parties. La première partie achève : Ensuite, un petit couvert de duvet.* » (Vous faites remplir à votre citation un rôle de complément direct alors qu'en réalité elle joue celui de complément circonstantiel de lieu.)

L'auteur de ces lignes répond-il à la première demande du questionnaire : Dégager le plan du morceau ? — Pour le découvrir, il faut chercher en quoi consiste le " dégagement " d'un plan. Il se borne à indiquer le nombre de parties qui le composent et l'objet spécial de chacune d'elles.

Vous, qu'avez-vous fait ? Vous vous êtes complu dans l'introduction du sujet en exposant des idées toutes prêtes que vous servait la notice du chapitre d'extraits d'où votre passage est tiré ! Vous avez multiplié les remarques sur le style du passage. Est-ce que vous y étiez invité ? Dans l'analyse littéraire, comme en toute autre composition, d'ailleurs, chaque chose ne doit-elle pas être traitée en son lieu ? Et dans un devoir comme celui-ci, où le questionnaire vous suggérait la nature des réponses, les extravagances n'ont guère d'excuse.

A la fin de votre premier paragraphe, il faut avouer que vous faites un effort pour diviser le morceau. Vous le tranchez en deux parties dont la première finirait par ces mots : «Ensuite un petit couvert de duvet. »

Voyons ensemble si cette division est la véritable. Vous feriez donc entrer, dans la première partie, la phrase suivante : « Mille

palais s'élèvent et chaque palais est un nid ; chaque nid voit des métamorphoses charmantes : un œuf brillant, ensuite un petit couvert de duvet » ?

Ne remarquez-vous pas que cette dernière phrase parle de la naissance des petits oiseaux, et, partant, ne saurait appartenir à la première partie qui traite exclusivement de la construction des nids ?

Il se trouve encore deux parties dans le reste du passage : la première commençant, il est vrai, à la phrase que nous venons de citer : « Mille palais », etc., et se terminant à : « chêne paternel », décrit la naissance des oiseaux et la vie des nids. Enfin, la dernière : « Et pourtant, » jusqu'à la fin du tableau, nous fait assister à la mort d'un vieil oiseau.

Il était assez facile de trouver ces trois divisions.

— II —

De l'*objet spécial* de chaque parties, vous ne dites rien.

Voici la manière dont l'élève G... s'est exprimé sur le même sujet :

« *Quelques considérations sur ce morceau suffisent pour voir que,* (Vous n'avez pas de virgule à mettre après « que ») *Chateaubriand, encore, a suivi un plan net et correct dans cette composition. Ce morceau peut se diviser en trois parties bien distinctes. L'auteur nous montre la construction des nids pendant la floraison. Pendant que les arbres se tordent dans la sève,* (Votre image sent la désolation, alors que tout respire la joie) *une multitude d'oiseaux se mettent à l'œuvre. Chacune façonne d'une manière différente, mais avec proportion, son petit logis. Ici, entre la pierre d'une muraille, c'est un nid d'herbes déséchées* (desséchées). *Là, sous de larges auvents, la légère hirondelle, compagne de l'homme, façonne son nid d'argile. Plus loin, une petite corbeille de crin, jouet de la brise, est suspendue à une branche. Quelques-uns choisissent la laine, d'autres préfèrent la mousse et la soie. Alors que tous les traveaux* (travaux) *sont finis* (,) *la future mère viendra tous les jours déposer ses œufs. Bientôt le petit nid sera témoin de cette merveilleuse transformation. Son corps* (,) *d'abord* (,) *se couvrira* (,) *comme par enchantement* (,) *de belles plumes.*

Il regarde le ciel bleu et pousse de légers gazouillements. A (en) *l'absence de sa mère* (,) *il ouvre ses ailes et se donne un premier élan. Sa voix, comme un luth, vibre dans les airs...* »

Vous avez trouvé le nombre exact des parties du morceau : trois,

va bien ! Mais pourquoi, je vous prie, tant de phrases pour indiquer l'objet spécial de ces parties ? Savez-vous en quoi consiste l'objet spécial d'une division de texte ? — En l'idée la plus générale que cette division développe.

Dans la première partie de votre extrait, par exemple, il s'agit de la construction des nids ; dans la seconde, de la vie des nids ; dans la troisième, de la mort d'un vieil oiseau près des lieux où il a fait « son règne ». Et cela suffit, nous avons répondu à la deuxième demande. Vous avez, sans doute, cité les idées générales dans votre paragraphe ; mais vous les avez noyées dans une analyse du texte qu'on ne vous avait pas demandée, cette fois. Dans une analyse ? que dis-je ! Dans une paraphrase telle qu'elle n'aurait de valeur que dans un travail d'imitation. Que n'avez-vous déployé de si beaux efforts à démontrer le caractère poétique de certaines expressions ! C'eût pu être fort bien alors.

L'élève S... s'est donné beaucoup moins de peine que vous ; mais sa façon de traiter cette première partie, beaucoup plus simple que la vôtre, et répondant mieux au sujet, a plus de valeur. La voici : « *Le morceau que nous analysons aujourd'hui : " Les nids des oiseaux ", est tiré du Génie du Christianisme de Chateaubriand. C'est un joli petit extrait où l'auteur fait revivre à nos yeux des scènes champêtres vraiment admirables.*

D'abord, ce morceau se divise en trois parties : 1° les préparatifs et la construction du nid qui commence à : " Aussitôt que les arbres ont développé leurs fleurs " ; 2° la naissance et la croissance de l'oiseau qui a son début à la phrase : " Mille palais... " ; 3° la mort d'un vieil oiseau qui commence à la phrase : " Et pourtant... " ; et se termine à la fin. »

— III —

Voici la première manière de traiter la troisième question : « *Si, avec un grand droit, des critiques expérimentés dans leur art, tels que Brunetière, se sont plu à redire que les écrits de Chateaubriand, voir* (voire) *même ses moindres compositions, renferment un tout complet qui se suffit à lui-même, que penser de ce morceau ? Je ne craindrai pas de dire que " Les nids des oiseaux ", extrait du Génie du Christianisme, possèdent une idée ou une impression d'ensemble. Pour nous parler de l'importance des oiseaux, enfin, de leur vieillesse, ne vous montre-t-il pas les nids encore en construction ?* (*G...*)

L'auteur cite de grands noms, il clame sur un ton théâtral qu'il

va nous faire connaître l'impression d'ensemble de ce passage, et sa voix s'éteint dans une interrogation oratoire d'un vide remarquable. C'est un peu la montagne en travail qui enfante une souris.

Une idée d'ensemble, c'est une idée maîtresse qui se dégage non pas d'une ou deux parties d'une page, mais de toutes les trois, quand il y en a réellement trois. Quelques-uns ont prétendu que Chateaubriand, dans la description des *Nids des oiseaux*, avait voulu mettre en relief la poésie de la vie familiale. C'est partiellement vrai. Mais l'on a oublié qu'en face de la vie, l'auteur montrait du doigt les amertumes de la mort. Donc joies de la vie et douloureuse séparation de la fin, voilà ce que nous pourrions appeler l'idée d'ensemble apparente. Car dans le présent morceau, il fallait lire entre les lignes, pour saisir le sens mystique qui s'en dégage. Seul, l'élève A... paraît l'avoir compris : « *L'idée générale qui se dégage de ce morceau, écrit-il, est celle-ci : le soin maternel que la Providence prend de tous les êtres de la création, même des plus petits. Il semble que l'auteur, encore tout pénétré de la lumière de la foi qui venait d'inonder son esprit chancelant, ait voulu, par une agréable description, publier hautement l'existence incontestable de la divine Providence.* »

Voilà qui est juste, Chateaubriand n'a pas décrit en vain les phénomènes de la vie et de la mort. Il a voulu suggérer l'idée d'une Providence qui les produit et les mène à son gré. Ceux qui n'ont pas lu le *Génie du Christianisme*, ou du moins, le chapitre de la Providence, sont excusables de ne point avoir saisi le but ultime que l'écrivain se proposait dans ce passage.

— IV —

Dans la quatrième question, l'on vous demandait votre opinion sur les procédés de l'écrivain.

Vous savez, en particulier, qu'il y a plusieurs sortes d'amplification : la paraphrase, l'énumération des parties, la comparaison, la définition, les lieux communs.

Aviez-vous droit, ici, d'étudier indifféremment tous les procédés auxquels l'écrivain a recours dans ce tableau ? Non!

Y a-t-il quelque allégorie dans ce morceau ? interrogeait-on. Alors, vous deviez observer que l'auteur a recours pour amplifier son sujet, à la description qui s'appuie de préférence sur l'image. Et parmi les images, l'on vous invitait à signaler les allégories, les allégories seulement, et à montrer comment elles se développent.

En second lieu, vous deviez indiquer les images et les expressions plus poétiques. Il s'agissait ici du procédé par description poétique.

Enfin, l'on vous priait de dire en quel passage l'auteur a basé son développement sur la sensibilité mélancolique. Et c'était tout. Pourquoi donc, venir, par exemple, parler d'énumération de parties ? Habituez-vous à répondre à la question posée.

— IV*a* —

Voici un alinéa de l'élève R... sur la première sous-question : « *Des allégories, il y en a, mais elles sont peu nombreuses. Cependant, on pourra en signaler une première qui est splendide :* " *maçonnent des bâtiments* ". *Voyez-vous ce petit peuple qui travaille de son métier de maçon, la masse à la main* (ce divertissant coq-à-l'âne rappelle " *cette main sage qui dirige le char de l'Etat parmi les périls incessants d'une mer orageuse* "), *brisant la pierre et construisant d'énormes édifices* (vous avez l'hyperbole facile) *à la fenêtre d'une église ? Non, certes, cela n'arrive pas* (nous nous y attendions bien), *mais ce qui a très bien lieu, c'est que l'oiseau construit souvent son nid à la fenêtre de l'église et ne se gêne pas quelquefois pour venir assister à la messe ; il construit dans son genre de maçon* (cette expression aurait besoin d'un commentaire) *et voilà pourquoi il y a allégorie.* " *Il porte la couronne de l'enfance* " *est encore une allégorie ou métaphore continuée qui nous fait bien voir l'oiseau non dans sa plus tendre enfance, mais ne faisant que commencer à prendre des forces pour aller dans la suite contempler la nature et ses beautés. Quel vif portrait du bébé tout jeune prononçant les doux noms de Jésus, papa, maman.* " (C'est ineffable !)

Mon ami, vous citez des métaphores : *maçonnent des bâtiments*, et vous concluez que ce passage renferme des allégories. Est-ce logique ? Est-ce qu'une allégorie n'est pas plutôt une métaphore continuée ? Est-ce qu'il n'est pas nécessaire, par exemple, pour qu'il y ait allégorie, qu'étant donnée une première métaphore, ex.: *Mille ouvriers* (en parlant des oiseaux), l'auteur continue sa description par d'autres métaphores qui se marient bien avec la première, ex., *maçonnent des bâtiments, il y a des bûcherons, il y a des filandières* ? Les trois métaphores qui s'unissent à la première constituent le développement allégorique.

La seconde partie de ce passage s'appuie encore sur une allégorie dont le développement est très sensible. L'auteur y assimile l'oisillon à un petit prince : c'est le " roi des airs. " Voyez maintenant comment il va donner du corps à son allégorie en employant de nouvelles images qui amplifieront l'idée exprimée par la principale. Ce jeune " roi des airs " habite un " palais " ; il repose sur une

“ couche ” ; son nid devient un “ berceau ” et il porte le diadème : “ la couronne de l’enfance ”.

Voilà, à peu près, tout ce qu’il fallait dire au sujet des allégories dont vous avez parlé, mon ami, sans savoir ce qu’elles sont. Si votre mémoire vous servait mal, votre manuel vous refusait-il ses services ? Il y a négligence, il y a lâcheté évidente et impardonnable.

Cet alinéa de la composition, en général, est faiblement traité. N . . . aperçoit des allégories partout, mais je ne sais pour quelle cause, il n’en distingue ancune.

M . . . s’exclame béatement devant les métaphores. Il oublie qu’il faut retracer les allégories et les mettre en vedette. Il y a, dans ses prétendues explications des écarts dithyrambiques dont le sens demeure un mystère pour le commun des lecteurs.

V . . . dont l’œuvre est modeste, par ailleurs, parle sensément, ici, parce qu’il a bien voulu réfléchir un peu avant de s’exprimer. Voici ce qu’il écrit : « *Aussi, ce morceau est-il semé d’allégories que le styliste a répandues à pleines mains. D’abord, les oiseaux sont des bûcherons et mieux des filandières à l’œuvre pour façonner leur nid. Plus loin, l’expression “ mille palais s’élèvent ” nous fait croire que Chateaubriand, épris du zèle apporté à la confection des nids, compare chaque petite couche à un palais.* ” (L’explication est tout de même pénible.)

— IV*b* —

Voyons maintenant comment l’élève O . . . s’est efforcé de traiter la deuxième sous-question du numéro quatre: Quelles sont les expressions et les images qui font le mieux voir la poésie de la nature ? « *Puisqu’il me faut indiquer les expressions, les images, qui font voir la poésie de la nature, je mentionnerai celles-ci : “ vieux mur ”, “ bûcherons ”, “ filandières ”, “ chêne paternel ”.*»

Nous sommes en présence d’une énumération parfaitement sèche. Pas l’ombre d’une explication pour faire ressortir le côté poétique des expressions citées.

Pour répondre avec intelligence à cette sous-question, il faut d’abord se demander où se cache la poésie dans la nature. N’insistons pas, rappelons tout court qu’elle se rencontre dans les actions, dans les tableaux qui font penser, ressentir ou rêver, qui sont suggestifs, en un mot. L’oiseau qui, le printemps, dérobe à la cavale un crin pour solidifier son nid, qui arrache à la ronce le brin de laine qu’elle a ravi à la brebis, est un petit poète, à sa manière. Et si l’expression n’indique l’action qu’avec sobriété, de sorte que l’imagi-

nation, mise en branle, puisse, d'elle-même, ensuite, se représenter des choses simplement suggérées, comme la position de la cavale qui voit, sans le moindre regret, partir un tantinet de son superflu ; comme la goutte de sang qui, peut-être rougit le brin de laine qui rendra plus moelleuse la couche de l'oisillon, eh bien ! l'expression elle-même sera poétique tout en indiquant une action, un coin poétique de la nature.

Cette page déborde d'expressions et d'images qui font ressortir la poésie de la nature. *Roi des airs*, par exemple, ne rappelle-t-il pas que la Providence a donné à toutes les espèces d'êtres, une supériorité spécifique pour ainsi dire, puisque l'oiseau, dans son domaine, est un roi, fendant les airs, parfois, avec la rapidité de l'éclair ?

Ne tardez pas, mes amis, à vouloir profiter de l'analyse littéraire qui ne fortifie pas seulement votre raison, mais qui vous invite encore à puiser aux sources les plus vives de votre goût et de votre sensibilité ? Quelques-uns d'entre vous se complaisent en des considérations dithyrambiques confinant à la folie. S'il arrive à l'analyste d'être un peu obscur, une seule chose peut l'excuser : c'est d'avoir, après une observation honnête, découvert et exposé des analogies, des sens dont son imagination a modifié un peu la nature. L'effort généreux mérite toujours le respect alors que la prétentieuse paresse ne manque jamais de choquer.

— IV*c* —

L'indication demandée dans la troisième sous-question du numéro quatre: *Où se traduit dans ce morceau la sensibilité mélancolique de Chateaubriand*, était facile à donner. La plupart se sont bien tirés d'affaire. L'élève M . . . qui ne sait pas que la sensibilité mélancolique est une disposition de l'âme à saisir habituellement le côté sombre des choses, et à savourer, pour ainsi dire, les sentiments tristes que cette vie inspire, a découvert que dans cet extrait, Chateaubriand avait manifesté de la sensibilité mélancolique partout. Quel rare discernement !

Plusieurs d'entre vous se sont contentés de répondre que la troisième partie de ce tableau contenait une expression de la mélancolie de l'auteur, comme T . . . par exemple, qui s'est à peu près borné à citer le passage. Vous auriez dû, par quelques paroles, montrer que vous comprenez ce que c'est que la sensibilité mélancolique ; en disant, par exemple, que Chateaubriand, qui ordinairement, aime à voir la tristesse à côté de la joie, n'a pu s'empêcher, en parlant des oiseaux, de penser à la mort qui met fin à leur bonheur.

— V —

L'explication de la première sous-question du numéro 5 : *Faites voir, dans la troisième phrase, la propriété des termes pris en eux-mêmes, et aussi dans leurs rapports entre eux,* a donné lieu à des commentaires aussi bizarres que peu vraisemblables. Lisons le paragraphe que N . . . lui consacre : « *Dans la troisième phrase de ce récit, il est bon de noter la propriété des termes pris en eux-mêmes et aussi dans leurs rapports entre eux. L'auteur emploie les mots " bûcherons " et " filandières ". Il est vrai* (,) *et nous le savons bien, qu'il n'y* (n') *existe pas de telles classes d'oiseaux ; mais comme l'objet ou le but de notre auteur est de tendre toujours vers la clarté* (,) *il le fait particulièrement ici. Si notre écrivain employait les noms mêmes de ces deux classes d'oiseaux ; nous ne comprendrions pas ou si nous le comprenions, ça serait d'une manière vague. Les bûcherons, c'est tout simplement les piverts et les filandières représentant les chardonnerets. En voyant le mot " bûcherons " nous constatons immédiatement que les " bûcherons ", c'est-à-dire les piverts, creusaient les nids dans les arbres tandis que les filandières les embellissaient. Donc, ces termes sont très propres et rendent très bien l'idée de l'auteur. Aussi, voyons-nous le rapport entre eux par la phrase précédente qui nous dit que ceux-ci « portent de longues pailles dans le trou d'un vieux mur,» ceux-là " maçonnent les bâtiments " aux fenêtres des églises.*»

Le compositeur ne se rend pas compte que les mots " bûcherons " et " filandières " s'emploient ici métaphoriquement et il impose à la signification de ces termes des bornes fausses et tyranniques. Pour voir si une analyse littéraire est une devinette !

Vous aviez, premièrement, à choisir quelques termes principaux, disons " bûcherons " et " filandières ". Ces termes ne sont pas ce qu'on appelle des *termes propres* parce qu'ils se classent ici parmi les mots figurés à cause de leur emploi métaphorique ; mais ils possèdent la propriété car ils rendent très bien l'idée qu'on veut leur faire exprimer, à savoir, l'analogie qu'il y a entre le travail de l'oiseau et celui du " bûcheron " ou de la " filandière ".

Plusieurs élèves ont suffisamment expliqué la propriété de termes pris en eux-même, comme B . . . dont voici la réponse : « *Subtil pour la propriété des mots, l'auteur a mis en pratique cette phrase de Boileau : Sans la propriété des termes point de clarté. En parlant des oiseaux qui font leur nid de branches, il nomme " bûcheons ", et " filandières ", ceux qui tissent la couche de leurs petits. Dans leurs rapports, les mots de cette phrase s'accordent très bien :*

le bûcheron ne coupe-t-il pas les arbres et les branches, et la filandière ne file-t-elle pas la laine et la soie ? »

Mais tous se sont montrés impuissants en face de la deuxième tâche :

Faire voir la propriété des termes dans leurs rapports entre eux.

Bûcherons et *filandières* ont de la propriété dans leurs rapports entre eux parce qu'ils sont des métaphores qui font bien ressortir deux aspects différents de l'activité des oiseaux.

Bûcherons et *qui croisent des branches* se disent très bien de l'oiseau auquel ses travaux, à cause de l'analogie qu'ils possèdent avec ceux d'une classe toute spéciale de travailleurs, méritent le nom de *bûcheron.*

Recueillent la soie se rapportent très bien à *filandières* puisque ces mots expriment une action semblable à quelques-unes de celles auxquelles se livrent les filandières.

Vous pouviez arrêter là ; il ne s'agissait pas d'épuiser la matière.

— V*a* —

Il était pourtant facile de bien comprendre la demande posée dans la deuxième sous-question du numéro cinq: *Donnez le sens exact des mots ou expressions imprimés en italique.* N... n'a pas été capable de déchiffrer cette facile énigme. Il s'est imaginé que ces mots et ces expressions étaient dignes d'être signalés à cause de leur harmonie. Il faut lire, de temps à autre, sur les lignes !

La plupart des concurrents ont bien traité cette question élémentaire. Le dictionnaire et la réflexion les ont convenablement guidés. Quelques-uns, et des moindres, ont négligé l'un et l'autre. Voici quelques échantillons de ce qu'ils appellent le sens exact des mots à expliquer.

a) D'après T... *maçonnent des batiments* (qu'il écrit sans accent circonflexe) veut dire : construisent des nids.—C'est insuffisant. Il faudrait indiquer ici la matière probable dont ces nids sont bâtis. Il y a beaucoup de manières de faire les nids, et *maçonner* en indique une bien spéciale, comme construire avec de la glaise et de petites pierres, par exemple.

b) A propos de *cavale*, quelqu'un a écrit : « c'est un cheval ou mieux une jument ». Vous ferez un bon philosophe, mon ami ; vous distinguez bien !

c) O... prétend que les *filandières* sont « les mères d'oiseaux qui confectionnent la soie ». Il semble que cette définition conviendrait mieux au ver à soie.

d) Pour éclairer le lecteur sur « métamorphoses charmantes » T... s'exprime ainsi : *C'est-à-dire que tous les nids étaient construits différemment.* Votre dictionnaire vous eût appris que « métamorphose » a le sens de modification, changement ; vous auriez conclu qu'il s'agissait des différentes phases charmantes à observer par lesquelles passe l'oiseau. Un peu de peine vous eût apporté la lumière ; mais l'on est ridicule à bien meilleur compte !

e) Le mot *couche* a inspiré des explications subtiles à l'un de vous : *C'est le fond du nid où repose le petit roi des airs,* écrit-il. Que n'est-il arrêté là ! Mais il ajoute : *Ici cette expression indique que par sa jeunesse, l'air appartient en quelque sorte à ce jeune oiseau.* Voilà ce qu'on appelle un logogriphe !

f) Dans une copie, nous trouvons cette définition singulière pour « chêne paternel » : *C'est-à-dire le chêne où était bâti son nid qui servait, pour ainsi dire, de père.* Votre « pour ainsi dire » ne saurait faire avaler " de père ".

J'en omets, et des plus belles, dues à des plumes présomptueuses et impuissantes. Il serait excusable de se plaindre amèrement et nous badinons un peu autour de ces cocasseries ; mais vous savez bien que c'est pour ne pas gémir !

— VI —

Il reste à dire un mot de la façon dont vous avez porté un jugement d'ensemble sur l'extrait soumis à votre étude. Quelques-uns ont exprimé des bribes de vérités, mais leurs jugements sentent trop le cliché. D'autres ont embouché la trompette, mais leur instrument sonnait faux. Il en est qui se sont permis des précautions oratoires pour s'excuser de ne rien dire : c'est ajouter l'inutile au néant.

P..., lui, a trouvé quelques paroles justes. Pourquoi a-t-il donné des exemples, analysé par le menu, alors qu'il fallait des idées générales.

N'oubliez jamais que dans le corps du travail, vous faites des études de détail ; à la fin de l'explication, rappelez simplement, en quelques mots, les qualités et les défauts les plus frappants du morceau.

L... aurait bien observé cette règle, si, dans les dernières lignes de son alinéa, il ne s'était pas lancé dans des considérations générales, non sur le morceau, mais sur Chateaubriand lui-même.

———

Cette première partie du compte-rendu de la composition a pour but : *a*) de familiariser l'élève avec une méthode d'analyse littéraire en l'habituant à bien interpréter chaque question posée et placer chaque réponse, chaque commentaire en son lieu ; *b*) d'exposer à l'élève le fond des choses, surtout, d'étaler à ses yeux une partie de ce qu'il a découvert et exprimé, pour le comparer à ce que le texte lui suggérait et qu'il aurait dû traiter.

Ce travail rafraîchit dans la mémoire de l'étudiant, quelques-unes des connaissances littéraires qu'il doit posséder pour se livrer avec profit à l'analyse ; il redresse ses jugements, il habitue l'esprit à fuir la légèreté dans l'observation, l'étude des textes, et, en le faisant vivre quelques moments dans une atmosphère d'idées un peu nouvelles, il les lui rend moins mystérieuses, plus sympathiques à mesure qu'elles sont mieux connues. Ce travail offre encore l'avantage de suggérer aux compositeurs des moyens de creuser un texte et leur donne un peu plus d'audace pour tenter de nouveau leurs forces en d'autres essais.

*
* *

Mais tout n'est pas fini. Il faut bien s'occuper encore de la *forme*. Le correcteur, à qui ses loisirs ont permis de faire un travail de bureau, à son goût, s'est déjà occupé du vocabulaire, de la phrase des alinéas, des transitions. Il a corrigé, sur les copies, des mots mal épelés, remplacé des termes impropres ou peu propres, fustigé des barbarismes, mis à la raison des solécismes ; il a signalé des phrases mal construites et les a rebâties, remarqué des expressions pesantes, et les a allégées ; il a rencontré des obscurités et il a voulu faire en elles un peu de lumière. Il a indiqué des formules cacophoniques et modifié quelque peu leur musique désordonnée ; il a découvert que des liens manquaient entre les alinéas et il s'est parfois chargé d'en mettre. Souvent, son âme s'est échauffée au cours de ses labeurs : l'inapplication de plusieurs l'irrite et ses remarques ne rappellent pas toujours la patience du bon Maître, mais les cœurs bien placés ne voient là que de saintes indignations.

Chaque élève peut bénéficier, en particulier, des corrections que renferme sa copie et qui répondent mieux à ses besoins ; mais il ne doit pas être sans grande utilité de revoir en classe un certain nombre de travaux et de signaler, avec les fautes, les corrections appropriées. Il y a là un travail de reconstruction qui procure à des élèves, de salutaires humiliations et qui n'est pas sans instruire grandement la masse des jeunes auditeurs, surtout quand le maître leur

fait prendre part à la correction, en les invitant, par exemple, à refaire une phrase mal construite avant de la rebâtir lui-même.

Ce genre de travail, cependant, n'a rien de particulier à la correction d'une analyse littéraire : il s'impose à tout compte-rendu de compositions. Faire défiler ici, sous vos yeux, un long cortège de fautes ne projetterait aucune lumière nouvelle sur la méthode de correction dont il vous a été, jusqu'ici, partiellement, fait part. La citation de quelques phrases, de quelques alinéas tirés de copies d'élèves a prêté flanc a des refontes d'expressions, à des corrections de mots, à des remarques aigres-douces sur les travaux à remettre, simplement pour rappeler que, dans la première partie du compte-rendu, le maître peut glisser quelques-unes de ses observations sur la forme du style des manuscrits corrigés. Et il semble que cela suffisait amplement.

Il est pourtant certaines remarques, qui regardent les jugements faux portés par des élèves au cours de leur travail. Nous pouvons bien les faire ici, car elles n'auraient guère l'occasion de se rencontrer en dehors du genre de rédaction que nous étudions. En les exposant, vous me permettrez, sans doute, mon illusion de tout-à-l'heure : celle de m'adresser directement à mes enfants eux-mêmes.

Quelqu'un a écrit : « Chateaubriand, pour conserver l'harmonie et la beauté du style dans ce morceau fait usage d'expressions élevées.» —Il n'y a pas de relations nécessaires entre l'harmonie et l'élévation du style.

Un autre dit : « Chateaubriand emploie toujours des expressions recherchées ». Rien de plus faux. Et comment auriez-vous pu vérifier votre affirmation ?

La phrase suivante dénote que son auteur n'est pas un fervent de la propriété des termes : *Chateaubriand s'est montré grand écrivain qui sait intéresser avec des choses banales, naturelles.* Avec des choses *banales* ? Cela dépend bien de la manière dont l'auteur s'y prendra. Par choses naturelles, qu'entendez-vous ? les spectacles de la nature, et, parmi eux, ceux qui ne sortent pas trop de l'ordinaire ? Dans ce cas, rien d'étonnant à ce que l'auteur puisse intéresser en les décrivant d'une façon originale.

« *Sans vouloir condamner les remarques que l'École romantique fit sur Chateaubriand*, dit L . . ., *à savoir, l'excès de coloris, le manque de naturel et la simplicité, une tendance funeste à la mélancolie, etc.* » —Il serait intéressant de savoir où vous puisez vos renseignements. Comment l'École romantique aurait-elle pu se condamner elle-même en reprochant à Chateaubriand ce qu'elle pratiquait couramment ?

« *Comme nous avons pu nous-même en constater l'effet, Chateaubriand est l'ami des images ou des figures,* écrit M..., *Les métaphores sont pour lui un immense clavier d'où il fait naître des sons qui vous font penser d'une autre façon que les mots eux-mêmes veulent dire.* » — Vous oubliez que dans la métaphore, c'est l'image qui intéresse avant les sons.

*

* *

Pour clore ces remarques de détail sur la forme des copies, il est utile de servir quelques observations générales sur les principaux défauts à corriger.

Gardez-vous : 1° de parler de ce qui ne vous est pas demandé.

2° De sortir du plan tracé en traitant dans un alinéa ce qui appartient à un autre.

3° Des affirmations gratuites qui supposent beaucoup de naïve audace et peu de science.

4° De négliger trop les transitions. Plusieurs ne font pas une composition mais un ensemble de paragraphes dépourvus de tous liens, et, partant, indépendants les uns des autres.

5° D'oublier, comme un bon nombre d'entre vous. la signification précise des termes les plus indispensables à la composition d'une analyse littéraire, comme *métaphore, allégorie.* Consultez vos manuels au besoin.

6° Des expressions qui ne rendent la pensée qu'à demi, et des termes impropres, p. ex., *récit* pour *description ; exposition, nœud, point* pour *parties du tableau,* etc.

(*à continuer*)

Louis-Philippe Lamarche, ptre,
Petit Séminaire de Joliette.

———

EXAMENS DU BACCALAURÉAT

SESSION DE JUIN 1918

SUJETS PROPOSÉS (1)

PREMIER EXAMEN

COMPOSITION

Lafontaine à la chambre d'Assemblée du Bas-Canada prouve la loyauté des Canadiens-français. (1834).

Une requête envoyée en Angleterre par le Conseil Législatif (1833), portait entre autres accusations contre les Canadiens-français, " celle de vouloir fonder une république française sur les bords du Saint-Laurent ".

Les Anglais du Conseil Législatif basaient, sans doute, leur accusation de déloyauté portée contre les Canadiens-français sur les plaintes successives de ces derniers depuis 1760. . Ils oubliaient qu'en des circonstances difficiles ces mêmes Canadiens-français avaient conservé le Canada à l'Angleterre.

LaFontaine, à la chambre d'assemblée du Bas-Canada, répond à cette accusation. Dans un discours plein de logique, il expose d'abord brièvement le bien fondé des principales plaintes des Canadiens-français depuis 1760 ; il fournit ensuite une preuve directe à l'appui de leur loyauté.

Faire ce discours.

SAINTE-THÉRÈSE, 6-1918-600.

VERSION LATINE

A Paula, sur la mort de Blésilla, sa fille.

Quis dabit capiti meo aquam, et oculis meis fontem lacrimarum, et plorabo, non, ut ait Jeremias, vulneratos populi mei ; nec, ut Jesus, miseriam Jerusalem ; sed plorabo sanctitatem, misericordiam, innocentiam, castitatem, plorabo omnes pariter in unius morte defecisse virtutes. Non quod lugenda sit illa quæ abiit, sed quod nobis impatientius sit dolendum, qui talem videre desivimus. Quis enim siccis oculis recordetur sit dolendum, qui talem videre desivimus. Quis enim siccis oculis recordetur viginti annorum adolescentulam tam ardenti fide crucis levasse vexillum ? Quis sine singultibus transeat orandi instantiam, notorem linguæ, memoriæ tenacitatem, acumen ingenii ? Sed quid agimus ? Matris prohibituri lacrimas, ipsi plangimus. Confiteor affectus meos, totus hic liber fletibus scribitur. Flevit et Jesus Lazarum, quia amabat illum. Testor, Paula, Jesum quem Blesilla nunc sequitur, testor sanctos angelos quorum consortio fruitur, eadem me dolorum perpeti tormenta quæ pateris ; patrem esse spiritu, nutritium caritate, et interdum dicere : Pereat dies illa in qua natus sum !

SAINT JÉRÔME, *Lettres XXII.*

L'ASSOMPTION, 6-1918-600.

(1) A cause de la grave situation faite par la guerre, la correction des épreuves a eu lieu cette année, respectivement, dans chacune des maisons. Il n'y aura donc pas de rapports des différents jurys.

THÈME LATIN

L'Évangile

Léonidas était mort pour son pays avant que Socrate eût fait un devoir d'aimer la patrie. Sparte était sobre avant que Socrate eût loué la sobriété ; avant qu'il eût loué la vertu, la Grèce abondait en hommes vertueux. Mais où Jésus avait-il pris chez les siens cette morale élevée et pure, dont lui seul a donné les leçons et l'exemple ? Du sein du plus furieux fanatisme, la plus haute sagesse se fit entendre, et la simplicité des plus héroïques vertus honora le plus vil de tous les peuples. La mort de Socrate, philosophant tranquillement avec ses amis, est la plus douce qu'on puisse désirer : celle de Jésus expirant dans les tourments, injurié, raillé, maudit de tout un peuple, est la plus horrible qu'on puisse craindre. Socrate, prenant la coupe empoisonnée, bénit celui qui la lui présente et qui pleure. Jésus au milieu d'un affreux supplice, prie pour ses bourreaux acharnés. Oui, si la vie et la mort de Socrate sont d'un sage, la vie et la mort de Jésus sont d'un Dieu.

J.-J. Rousseau, ***Émile, liv.4.***

Bourget, 6-1918-600.

THÈME ANGLAIS

Mission divine de Jeanne d'Arc

Jeanne venant à sa mission divine, raconta aux docteurs et aux professeurs comment les anges et les saints lui étaient apparus dans les champs où elle gardait son troupeau, et lui avaient parlé de la grande pitié qui était au royaume de France ; comment là-dessus elle avait pleuré, et comment les saintes lui avaient ordonné d'aller trouver le capitaine de Vaucouleurs et lui avaient promis de la conduire heureusement dans son dangereux voyage vers le roi ; quand elle exposa tout cela ce fut avec tant d'enthousiasme, d'élévation et de dignité, que les savants furen étonnés d'entendre une simple et ignorante bergère dire ces choses si merveilleuses et répondre d'une manière si habile et si sage à toutes les questions et à tous les doutes.

Rohrbacher, *Histoire de l'Église, livre* 82.

Saint-Hyacinthe, 6-1918-600.

VERSION GRECQUE

Le pauvre est plus heureux que le riche

Θέλεις σοι δείξω τὸν πλοῦτον τὸν σόν, ἵνα παύσῃ μακαρίζων τοὺς ἐν χρήμασι πλουτοῦντας; Ὁρᾷς τουτονὶ τὸν οὐρανόν, πῶς μὲν καλὸς, πῶς δὲ μέγας, πῶς δὲ ἐφ᾽ ὑψηλοῦ κεῖται; Τούτου τοῦ καλλους οὐχὶ πλέον μὲν ἀπολαύει ἐκεῖνος, οὐδ᾽ ἂν δυνηθείη σε παρώσασθαι, καὶ αὐτοῦ ποιῆσαι τὸ πᾶν· ὥσπερ γὰρ δι᾽ ἐκεῖνον

γέγονεν, οὕτω καὶ διὰ σέ. Τί δὲ ὁ ἥλιος, τὸ φαιδρὸν τοῦτο ἄστρον καὶ τηλαυγὲς, καὶ τὰς ὄφεις ἡμῶν εὐφραῖνον, οὐχὶ κοινὸς ἅπασι καὶ οὗτος τρόκειται, καὶ πάντες ἀπολαύουσιν ἐξ ἴσης αὐτοῦ, καὶ πλούσιοι καὶ πένητες; ἀλλ' ὁ τῶν ἄστρων στέφανος, καὶ ὁ τῆς σελήνης κύκλος, οὐχ ὁμοίως πᾶσιν ἀνεῖται; Μᾶλλον δὲ, εἰ δεῖ τι θαυμαστὸν εἰπεῖν, πλέον ἡμεῖς οἱ πένητες ἀπολαύομεν, ἢ ἐκεῖνοι. Ἐκεῖνοι μὲν γὰρ τά πολλὰ μέθῃ βαπτιζόμενοι, καὶ ἐν κώμοις διάγοντες καὶ ὕπνῳ βαθεῖ, οὐδὲ ἐπαισθάνονται τούτων, ὑπωρόφιοι ὄντες καὶ σκιατραφούμενοι· οἱ δὲ πένητες μάλιστα πάντων εἰσὶν οἱ τοῖς στοιχείοις ἐντρυφῶντες τούτοις.

Saint Jean Chrysostome

Trois-Rivières, 6–1918–600.

THÈME FRANÇAIS

Montcalm's last moments.

It is reported of Montcalm, that when his wound were dressed, he requested the surgeons in attendance to declare at once whether they were mortal. On being told that they were so – « I am glad of it » said he. – He then inquired how long he might survive. He was answered : Ten or twelve hours, perhaps less. « So much the better, replied he, then I shall not live to see the surrender of Quebec. »

Almost his last act was to write a letter recommending the french prisoners to the generosity of the victors. – He died at five o'clock in the morning of the 14th September and was buried within the precincts of the Ursuline Convent, a fit resting place for the remains of a man who died for the defence of his country.

History of Canada.

Saint-Alexandre, 6-1918-100.

THÈME LATIN

Pour les candidats de langue anglaise.

Education of the young Spartans.

In Sparta, children were accustomed to remain alone, and to walk in the dark so as to habituate them to fear nothing. They were also taught to be neither particular nor delicate about their food ; to never give way to bad humor, bawling, tears, or passion ; to walk barefoot, and to sleep on the hard ground ; to wear the same clothes in winter and in summer, in order to inure them to heat and cold. At the age of seven years they were placed under the direction of able and severe teachers. They education was, properly speaking, only an apprenticeship to obedience. Lycurgus fully understood that the proper way to have citizens submissive to the law, is to teach children, from their infancy, to be perfectly submissive to their masters.

Chicoutimi, 6-1918-100.

SECOND EXAMEN

PHILOSOPHIE

Logica et Moralis

QUÆSTIONUM SERIES PRIMA

Definitiones—Exempla si possiblia—Applicationes.

1. Simplex apprehensio—Judicium—Ratiocinium.

QUÆSTIONUM SERIES SECUNDA

Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctiones necessariæ, errorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

2. Scepticismus methodicus Cartesii non est admittendus.
3. Bellum est licitum in se.
4. Jus directe et immediate curandi educationem liberorum, in ordine mere naturali, per se ad solos parentes pertinet.

Mont-Laurier, 6-1918-450.

PHILOSOPHIE

Metaphysica

QUÆSTIONUM SERIES PRIMA

Definitiones—Exempla si possibilia—Applicationes.

1. Causa efficiens—Generatio spontanea—Intellectus agens—possibilis.

QUÆSTIONUM SERIES SECUNDA

Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctinctiones necessariæ, errorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

2. Ontologismus rejiciendus est.
3. Anima humana est substantia spiritualis.
4. Accidens realiter distinguitur a substantia.

Sainte-Thérèse, 6-1918-450.

PHYSIQUE

Première section

1. Mouvement (*déf.*). Inertie—force—principe de l'indépendance des effets des forces.

2. Lois de la chute des corps (*énoncé et formules fondamentales*).
3. Énoncer les conditions d'équilibre de *deux* liquides hétérogènes dans *deux* vases communiquants.
4. Conditions d'un bon baromètre à mercure.

Deuxième section

5. Différentes échelles thermométriques.
6. Marche des rayons de lumière dans le prisme.
7. Électro-aimants.
8. Définition théorique et valeur pratique des unités électromagnétiques suivantes : *ampère, coulomb, volt, watt* et *ohm*.

SAINT-JEAN, 6-1918-450.

MATHÉMATIQUES

Première section

1. Trouver la valeur de la fraction suivante et exprimer la réponse en fraction décimale :

$$\frac{(3\frac{1}{3} - 2.5) \div (\frac{5}{6} \text{ de } 0.375)}{2\frac{2}{3} \div (\frac{1}{2} + 0.25)}$$

2. Change-t-on la valeur d'une fraction en multipliant ou en divisant ses deux termes par un même nombre ? (*dém.*).

3. Résoudre l'équation : $\frac{9x + 20}{36} = \frac{4x - 12}{5x - 4} + \frac{x}{4}$

4. Trouver deux nombres tels que si le premier est augmenté de 4 fois le second la somme est 29 ; mais si le second est augmenté de 6 fois le premier, la somme est 36.

Deuxième section

5. L'arête d'un cône égale le diamètre de sa base. Calculer la surface latérale et le volume de ce cône si le rayon de la base égale 10.
6. Tout parallélogramme est équivalent à un rectangle de même base et de même hauteur (*dém.*).
7. Une personne qui a une annuité de $2,500.00 à débourser pendant 6 ans désire s'acquitter en un seul paiement : quelle somme doit-elle verser, le taux étant de 4.5%.
8. Un observateur placé en face d'une tour trouve que l'angle d'élévation de cette tour est de 24°, 18'. Il se rapproche de la tour d'une longueur de 66 pieds et l'angle d'élévation est alors de 32°, 16'. Quelle est la hauteur de la tour ?

JOLIETTE, 6-1918—450.

CONCOURS INTERCOLLÉGIAUX

(AVRIL 1918)

Les Meilleurs Essais [1]

Devoir de Philosophie (1ère année) : *Le témoignage humain.*

Depuis que des hommes aveuglés par l'orgueil, ont élevé un autel à la déesse Raison, et voué un culte effréné à la liberté humaine, toute parole, tout écrit, tout monument, qui portaient le signe de l'autorité, se sont vus méprisés et méconnus. Serait-il vrai que l'homme fut arrivé a un tel dégré de perfectionnement, qu'il pût rejeter tout enseignement pour ne reconnaître d'autre maître que lui-même ? Bien que la raison humaine, sans toutefois mériter un culte et des autels, ait une action réelle et très étendue dans la formation de nos connaissances, elle demeure toujours finie et imparfaite, et elle éprouve sans cesse le besoin de se faire compléter par une autre. Et la vie de l'homme, depuis son berceau jusqu'à la tombe n'est qu'une longue confirmation, de cette incapacité de l'intelligence humaine à se suffire à elle-même.

La première école de l'enfant est celle de sa mère. Voyant en toutes choses, des choses nouvelles, le bambin rose ne cesse d'interroger les yeux de sa mère pour leur demander : « pourquoi ? » et la mère se faisant la première institutrice de son enfant, éclaircit avec une maternelle bonté, tous ces « pourquoi » angoissants qui se trouvent sur les lèvres de son enfant. Remplissant à son égard le plus beau rôle qu'elle puisse remplir, elle insuffle dans son intelligence les premières notions du vrai, dans son âme les premières notions du bien et dans son cœur les premiers amours du vrai et du bien.

Et quand l'enfant est devenu grand, il va donner son intelligence à d'autres maîtres pour continuer de la former et de la pétrir. Comme le cerf altéré va chercher l'onde rafraîchissante dans la fontaine pure, ainsi l'enfant va puiser ses premières connaissances dans le témoignage de sa mère et du maître.

Mais après être soumise à ce premier enseignement, l'intelligence humaine pourra-t-elle enfin s'affranchir de toute tutelle, et marcher toute seule à la conquête de toute connaissance !

L'humanité se divise en deux catégories ; celle qui a été favorisée

---

(1) Pour les sujets, voir le *bulletin* numéro 5, volume II, p. 228.

par l'esprit et le talent, et celle qui ne l'a pas été ! Est-il nécessaire d'ajouter que cette première catégorie est incapable de s'enseigner elle-même, à cause de la débilité de son intelligence et doit nécessairement recourir au témoignage des autres.

Quant à la seconde catégorie, il faut ranger parmi ceux dont nous venons de règler le cas, ces hommes pour qui l'obligation de gagner leur vie, la maladie ou la faiblesse de volonté constituent une nécessité de demander l'appui du témoignage. Enfin, ceux à qui fortune, talent, santé et force morale auraient souri, ne pourraient pas plus se dérober à cette emprise universelle du témoignage.

Il est vrai que Dieu en créant l'intelligence humaine, l'a doué de ce sens naturel commun qui lui permet d'arriver à la connaissance de ces vérités qui lui sont nécessaires pour mener une vie raisonnable. Mais l'homme bien qu'il puisse vivre de ces vérités primordiales et essentielles qu'il connaît par lui-même, l'homme doit aspirer à une vie intellectuelle qui se répande en dehors de ces limites étroites. Et c'est au sortir de ces limites étroites que commence le rôle important du témoignage humain dans la formation de ses connaissances.

Et d'ailleurs si l'homme pouvait s'affranchir du témoignage humain dans la formation de ses connaissances dogmatiques, le pourrait-il aussi dans l'acquisition de ses connaissances historiques ? Car les connaissances de l'homme ne portent pas seulement sur des dogmes mais encore sur des faits. Or l'intelligence humaine n'a rien à faire devant la brutalité d'un fait d'une date historique ; l'histoire ne s'écrit pas, avec l'imagination, mais bien sous l'égide du témoignage. La vie des peuples qui ont vécu des siècles avant la venue du Messie, n'est ni chimérique ni fantastique ; si la Grêce est pour nous une patrie qui ne meurt pas, si les tribunes de Rome et d'Athènes retentissent encore des harangues de Périclès, de Démosthène et de Cicéron, si la plaine de Marathon nous apparaît encore toute couverte de valeureux guerriers, tout cela est dû au témoignage humain qui a immortalisé dans les pages de l'histoire, sur le granit et sur le bronze de ses monuments la mémoire de ces siècles passés.

Utile dans la formation de nos connaissances dogmatiques et historiques, l'histoire prend aussi une large part dans la formation de nos connaissances scientifiques. Ce qui empêche la science de marquer le pas, mais lui permet cette course rapide dans la voie des progrès et des découvertes, c'est encore la foi accordée aux découvertes passées, permettant de s'acheminer vers de nouvelles.

Mais ce concours immense du témoignage humain dans la formation de nos connaissances dogmatiques, historiques et scienti_

fiques, s'appuie-t-il sur de solides raisons ? Si nous examinons en quel terrain l'utilité du témoignage prend ses racines, nous verrons que c'est dans la nature et dans l'expérience humaines.

En effet, le cœur de l'homme n'est pas une prison où viennent s'enfermer pour n'en sortir jamais, les pensées et les sentiments qui forment le tissu de la vie, des individus et des peuples. Et c'est Bossuet lui-même qui l'affirme en cette phrase où l'originalité de l'expression se joint à la profondeur de la pensée : rien n'est plus naturel, dit-il, que ce mouvement d'un cœur qui se penche dans un autre pour y verser ce qu'il contient. L'homme a horreur de la solitude sous toutes ses formes ; les cœurs se cherchent et les âmes s'appellent sans cesse. Or Dieu, père si sage et si miséricordieux, aurait-il permis que demeure toujours inassouvi ce désir d'épanchement qui se trouve dans nos âmes ? Dieu nous a dérobé à ce tourment en faisant de nos lèvres, une lyre éolienne vibrant au moindre souffle de notre cœur et de notre âme. Grâce à la parole humaine un fluide mystérieux met les âmes en communication. Ah ! par malheur, plusieurs ont profané cette lyre qu'est la parole humaine, en lui faisant rendre des bruissements faux et trompeurs ; on s'en est servi très souvent pour déguiser sa pensée ; mais faudrait-il conclure de ce faux emploi, que certains méchants ont fait de la parole humaine, soit parlée, soit écrite, en lui refusant notre foi ? Non ! il n'en reste pas moins vrai que l'homme livre naturellement aux autres, la vérité telle qu'il la connaît, pourvu qu'il ne trouve pas de l'intérêt à tromper.

Le témoignage puise donc sa valeur dans la nature humaine, comme dans sa première source ; mais il en est une seconde et c'est l'expérience ; n'a-t-on pas vu l'enfant accorder foi aux paroles de sa mère par un mouvement aussi naturel et aussi spontané qu'il lui accorde tout son amour ? L'enfant sur les bancs de l'école n'accepte-t-il pas comme vrais les enseignements que lui donnent ses maîtres ?

Et l'homme ne continue-t-il pas durant le reste de sa vie de donner son adhésion à ce qui lui est révélé ?

L'homme a raison de croire à la valeur du témoignage ; grâce à cette foi, rien ne meurt entièrement ; la tombe ne prend pas l'homme tout entier ; il y a quelque chose qui échappe au souffle destructeur de la mort et c'est le souvenir de sa vie ; de ses hauts faits ; de sa gloire ou de sa vertu, conservé intact par des cœurs fidèles, et transmis à la postérité par le témoignage. Grâce à cette foi, les peuples se survivent à eux-mêmes ; et il existe un souffle d'unité, à travers tous les siècles, qui met l'homme présent en perpétuelle communication avec l'homme passé.

Nous avons donc raison d'admettre la valeur du témoignage. D'ailleurs l'homme n'a pas à son égard une foi aveugle. Il exige de lui deux garanties sans lesquelles il le tient pour suspect : la science et la véracité du témoin. Et ces deux garanties sont établies par une infinité d'autres preuves secondaires. C'est ainsi que le témoignage oral engendrera la certitude, si son auteur parle d'un fait notoire, qu'il a vu de ses propres yeux, et si par le prestige de sa personne, par sa probité reconnue, il mérite d'être cru. Le témoignage écrit pour mériter foi, devra refléter les trois qualités suivantes : l'authenticité, la véracité, l'intégrité s'appuyant sur de telles garanties, l'homme a raison de croire au témoignage. Après avoir rejeté ce rationalisme outrance et cet individualisme contemporain qui refuse tout témoignage, il ne faudrait pas cependant tomber dans l'erreur opposée d'un Lamennais qui considérait le témoignage, comme étant le seul critère de vérité. Nous devons réserver notre assentiment à ce système modéré qui veut que le témoignage humain entre pour une large part dans la formation de nos connaissances; en se tenant dans une telle modération, on ne dénaturera pas les capacités de la raison humaine et l'on se ralliera au parti de ceux qui s'appuyant sur le consentement universel rendent de justes hommages au témoignage humain.

Paul Grenier,
Petit Séminaire de Québec.

Devoir de sixième ou éléments

Rédaction française : *Lettre à une mère.*

Chère maman,

Vous ne sauriez croire tout ce que mon cœur a éprouvé de tristesse et de douleur depuis l'instant où j'ai quitté la maison paternelle... Je voudrais aujourd'hui être auprès de vous, bonne mère, et vous raconter mes ennuis ; mais comme je ne le peux pas, je me contenterai de vous écrire cette courte lettre.

Quitter une mère et des petits frères tendrement aimés, oh ! qu'il est pénible ce sacrifice ! Cependant ne faut-il pas que cela

s'accomplisse, si je veux un jour gagner honorablement ma vie et vous rendre heureuse ?

Après tout, ma situation n'offre pas que des déboires, car au bout de cette année j'aurai certes avancé dans la vertu puisque je vais communier tous les matins... En second lieu, le cercle de mes connaissances sera notablement agrandi, étant donné que je suivrai de mon mieux les bons conseils et les doctes leçons de mes excellents maîtres.

Cette conduite, je le sais, chère maman, vous l'attendez de moi ; je sais en outre que votre plus beau rêve serait de me compter parmi les lévites du sanctuaire, et si cela n'est pas selon les desseins de la Providence que je sois au moins un homme de devoir dans le monde.

Je vais donc faire tout mon possible afin de ne point mettre obstacle à la grâce et correspondre de cette manière aux intentions que vous avez sur moi... Veuille le ciel me manifester sa sainte volonté et me fournir force et courage !

Pour le moment, mon très vif désir est de me donner beaucoup de peine, de faire des études sérieuses. Plus tard, mon cours terminé, advenant le cas où je n'aurais pas le bonheur de mettre le comble à vos vœux, que je puisse au moins gagner ma vie dans une position honorable et sans trop de difficulté !

Mon verbiage est peut-être hors de propos, chère maman, car me voilà à scruter l'avenir ; je vais laisser cet horizon lointain et vous promettre, pour me résumer, une année de prière et de travail.

J'ai le ferme espoir qu'avec ces deux appuis, Dieu me bénira.

De votre enfant qui vous embrasse tendrement,

ARMAND VIAU,

Petit Séminaire de Joliette.

———

COURRIER DU BULLETIN

Première question : *N'y aurait-il pas un excellent parti à tirer de la Bible pour enseigner aux élèves de Rhétorique l'art du discours ?*

La réponse est évidente. Il y aurait à cela double profit, celui de la formation littéraire et celui de la formation chrétienne. Nous avouons toutefois que l'on s'expose à des embarras, tant les habitudes orientales déroutent notre besoin de logique et de symétrie. L'expérience vaut d'être tentée, en s'aidant d'un bon ouvrage *ad hoc*, par exemple *Nos quatre Evangiles* de Monsieur Lévesque, p. s. s. (in-12, 352 pp., Paris, Beauchesne, 1917, 3 t. 50).

Dans saint Mathieu, par exemple, cet auteur signale cinq grands discours, qui tous se relient par cette idée contrale : la doctrine du royaume de Dieu. Il les analyse ainsi :

a) *Etablissement de ce royaume* (IX, 35-XI, 1). Le discours comprend deux parties, l'une de IX, 35 à X, 15, l'autre de X, 16 à XI, 1 ;

b) *Description de ce royaume* (XIII), ses origines, ses conditions, ses progrès. C'est le chapitre dit des paraboles ;

c) *Esprit requis des membres de ce royaume* (V-VII). Les trois chapitres composent le Sermon sur la montagne ;

d) *Relations entre les membres de ce royaume* (XVIII-XIX, 1). Il comprend : le plus grand (1-5) ; scandale (6-9) ; prix d'une âme ou la brebis perdue et retrouvée (10-14) ; correction fraternelle (15-22) ; pardon des offenses (23-35) ; conclusion (XIX, 1) ;

e) *Consommation de ce royaume* (XXIV-XXV). On y trouve les éléments suivants : préambule et question (1-5) ; réponse (4-36) ; conclusion ou exhortation à la vigilance (37 et XXV).

De ces cinq grands discours détachons le Sermon sur la montagne (Mathieu, V-VII), celui qu'on a appelé " la grande charte du royaume des cieux" (*apud* Lévesque, pp. 275-289). Mettons entre crochets tous les textes qui s'éloignent de la pensée générale du discours et que les autres évangélistes placent en d'autres endroits. Nous arriverons ainsi à une ordonnance parfaitement conforme ànotre notre tournure d'esprit.

Exorde (V, 3-12) : les Béatitudes ou invitation à entrer dans le royaume de Dieu.

[Matth., V, 13 Luc, XIV, 34-35]
[" " , 14-15 Luc, XI, 33].

Réfutation (V, 17-19) : le Christ n'est pas venu pour abroger la Loi, mais pour l'accomplir.

Proposition : antinomie entre la morale des pharisiens et celle du Christ.

1ère partie (V-20 à la fin) : il faut s'interdire, avec l'acte, la pensée même du mal, et pratiquer l'amour même des ennemis.

Exemples (cf. Exode, XX) : a) meurtre ou 6e commandement (21-23)

[Matth., V, 24-26 Luc, XII, 58-59

b) adultère ou 7e commandement (27-32)
c) imprécation ou 3e (33-37)
d) loi du talion (38-42)
e) amour du prochain (43-47).

Conclusion partielle (maxime) : être parfait comme le Père céleste.

2e partie (VI) : il ne faut pas pratiquer la justice pour être vu des hommes (1).

Exemple : a) aumône (2-4)
b) prière (5-6)

[Matth., VI, 7-15 Luc, XI, 1-4)

c) jeûne (16-18)

Matth., VI, 19-21 Luc, XII, 13-34
Matth., VI, 22-23 Luc, X, 34-36
Matth., VI, 24 Luc, XVI, 13
Matth., VI, 25-34 Luc, XII, 13-31.

3e partie (VII) : il ne faut pas juger, pour ne pas être jugée (1).

Applications : a) ne pas négliger de voir ses propres défauts (2-6)

Matth., VII, 7-12 Luc, XI, 5-13
Matth., VII, 13-14 Luc, XIII, 24.

b) mais juger l'arbre à ses fruits (15-20).

Conclusion générale (21-27) : il ne faut pas seulement entendre les paroles, mais aussi les partiquer (comparaison de la maison bâtie sur le sable et sur le roc).

Deuxième question : *Un professeur nous communique le problème suivant pour en obtenir la solution. Un confrère charitable nous fournirait-il cette résolution ?*

On a mélangé 42 gallons d'alcool à 66.1 degrés au-dessus de preuve et dont le poids spécifique est 0.8161 avec 36.9 gallons à 22

degrés au-dessous de preuve ayant pour poids spécifique 0.9432. Combien doit-on ajouter de gallons d'eau distillée pour que le mélange ait une force de 25.1 degrés au-dessous de preuve et un poids spécifique de 0.9463 ?

Ne pas oublier qu'un gallon d'eau pèse 10 livres, et qu'il y a contraction lorsque l'on mélange deux quantités d'alcool de force différente ou encore de l'eau distillée avec un mélange d'alcool. C'est pourquoi il a été fait une table des densités à laquelle correspondent les densités exprimées dans le problème ci-dessus.

CHRONIQUE COLLÉGIALE

Autour d'un thème latin.—Aux épreuves du baccalauréat de 1915, juin, premier examen, avait été donné le thème latin dont nous offrons plus bas le texte. De plus, si l'on veut consulter le *bulletin* de février 1916, volume I, numéro 2, page 63, on trouvera annexée, au rapport du jury de la correction du thème latin, la traduction reproduite ici.

Cette traduction ayant donné lieu à une aimable polémique entre correcteurs de thèmes latins, nous croyons faire œuvre utile en présentant aujourd'hui les objections et les réponses.

Noblesse de la pauvreté

Si un roi épouse une fille de basse extraction, elle devient reine : on en murmure quelque temps ; mais enfin on la reconnaît : elle est ennoblie par le mariage du prince : sa noblesse passe à sa maison, ses parents ordinairement sont appelés aux plus belles charges, et ses enfants sont les héritiers du royaume. Ainsi, après que le fils de Dieu a épousé la pauvreté, bien qu'on y résiste, bien qu'on en murmure,elle est noble et considérable par cette alliance. Les pauvres, depuis ce temps-là, sont les confidents du Sauveur, et les premiers ministres de ce royaume spirituel qu'il est venu établir sur la terre. Jésus, même dans cet admirable discours qu'il a fait à un grand auditoire sur cette mystérieuse montagne, ne daignant parler aux riches sinon pour foudroyer leur orgueil, adresse la parole aux pauvres ses bons amis, et leur dit avec une incroyable consolation de son âme :

“ O pauvres que vous êtes heureux, parce qu'à vous appartient le royaume de Dieu ! ” BOSSUET.

TRADUCTION PROPOSÉE

Si rex in matrimonio virginem ignobili loco habet, fit regina : vaga fama aliquamdiu susurrat, sed illa tandem agnoscitur regina. Cum principis matrimonio honestetur, nobilitas ejus transit ad domum, proximi ad pulcherrima munera plerumque vocantur et regni heredes sunt liberi. Ita, postquam Filius Dei paupertatem amplexus est, quamvis homines contra eam paupertatem resistant et de ea conquerantur, societate illa egregia est et nobilis. Ex eo tempore, pauperes Salvatoris familiares sunt et regni, quod in terram venit statutum, rebus spiritalibus præsunt. Jesus, etiam in hoc admirabili sermone quem, multa corona, habuit in illo sacro monte, cum dignatur loqui cum opulentis hominibus solum modo ut eorum insolentiam reprimat, pauperes carissimos amicos appellat et eis cum animi incredibili solatio dicit : ” Pauperes, quam beati estis quod regnum Dei est vestrum.”

Sur cette traduction, le professeur X crut devoir faire les remarques suivantes :

I

“ Vaga fama aliquamdiu susurrat, *sed* illa tandem agnoscitur regina ”.

Comment peut-on ici justifier la présence de *sed* ?

1° SED ne vient-il pas en règle générale, toujours après une proposition négative,

a) soit quand la deuxième proposition détruit ou limite le sens de la première : *non seulement je ne l'ai pas fait, mais je ne le ferai pas* ;

b) soit (dans ce cas à la place de *verum*) quand la deuxième proposition est non pas restrictive ou contraire de la première, mais seulement différente : *Je n'ai pas vu les Alpes, mais je connais toutes les vallées des Pyrénées.*

Dans ces deux cas, *sed* est conjonction.

2° On remarque encore SED (c'est ce que j'appellerai *règles particulières*), non plus conjonction, mais interjection.

a) dans une digression : *mais que dis-je ?* et après une parenthèse un peu longue. Cf. Riemann, *Syntaxe latine*, parag. 274*b*) ;

b) ou encore dans le sens de Eh bien ! : *divitias cumulavit, sed*

ad quid ? abiit — il a entassé des richesses. Eh bien ! à quoi cela lui a-t-il servi ? il est mort.

Voilà un résumé assez complet, je crois, de l'emploi de *sed.* Je ne crois pas que la phrase ci-dessus rentre dans quelques-uns de ces cas.

II

" Quamvis homines contra eam paupertatem resistant ".

Croyez-vous que cette proposition soit de la langue classique ? Cicéron et César ne font-ils pas porter sur un adjectif et un adverbe *quamvis* suivi du mode subjonctif ? Aussi dans le cas présent n'auraient-ils pas mis *quanquam* et l'indicatif ? Si cette allégation est vraie, croyez-vous,—remarquez que je ne veux pas y mettre d'acrimonie —, que l'on puisse proposer comme corrigé de thème un texte qui n'est pas de la langue classique ?

III

" Quod in terram venit statutum " de ce royaume qu'il est venu établir sur terre.

Il me semble que *in terram* et *statutum* sont deux mots qui jurent. Un seul, à mon avis, devrait être régi par le verbe de mouvement *venit.* D'après le texte de Bossuet, je traduirais : *quod in terra statutum venit,* qu'il est venu établir sur terre, ou bien en faisant rapporter *sur terre* à *venit, quod in terram ut statueret venit,* pour établir lequel royaume il est venu sur terre. Qui a raison ?

***

A cela, le professeur Z répondit :

I

SED. Je concède à X qu'en règle générale *sed* ne vient qu'après une proposition négative, cependant l'on trouve dans Cicéron de nombreux exemples du contraire. Lisez plutôt :

Video te testimoniis satis instructum, sed *apud me argumenta plus quam testes valent* (Cic. *Rep.*, I, 38).

(*Platonis civitatem*) *præclaram illam quidem fortasse,* sed *a vita hominum abhorrentem et moribus* (Cic. *Rep.* II, 11).

Difficile factu est, sed *conabor tamen,* (Cic. *Rep.* I, 43).

Statim Luculli... eum domum suam receperunt, sed enim hoc non solum ingenii... (Cic. *Pro. Arch.*, III, 5).

Ajouterai-je que *l'Enseignement chrétien*, 1914, p. 592, dans une traduction proposée, nous fournit cette phrase :

Sed in ejus oratione nonnihil cultus deprehendas...

En voilà assez, je crois, pour Sed.

II

QUAMVIS. J'admettrai que *quamvis* est à proprement parler un adverbe signifiant quelque... que, et comme tel, qu'il doit porter sur un adjectif ou sur un adverbe ; mais :

Riemann et Goelzer, *Gram. comp.*, vol. II, p. 485, ne disent-ils pas que *quamvis* a déjà le sens de quoique, chez Cicéron. C'est sans doute en se basant sur Cicéron qu'un grand nombre de grammairiens enseignent que *quamvis* signifiant quoique, bien que, veut toujours le subjonctif.

Georges Edon, *Gram. latine*, parag. 418, *Quamvis* et licet, quoique, bien que, gouvernent toujours le subjonctif.

Edmont Simore, Salomon Reinach enseignent la même chose.

Leclair dit que *quamvis* et licet veulent toujours le subjonctif.

Gautrelle, *Quamvis*, quoique, le subjonctif.

Lefranc, *Quamvis* et licet ne font souvent (pas toujours) que modifier un adjectif ou un adverbe.

Du reste, nous rencontrons dans Cicéron des exemples assez nombreux de *quamvis* avec ce sens :

Quamvis civis Romanus esset : *bien qu'il fut citoyen romain* (Cic. *Verr.*, II, 5, 168).

Verumtamen homines, quamvis in turbinis rebus sint ; bien que les hommes soient au milieu des alarmes (Cic. *Phil.* II, 16).

Quamvis *ea prematur periculis* : *quoiqu'elle soit menacée par des dangers* (Cic. *Rep.* I, 1.)

Quamvis *non fueris suasor* : *bien que tu n'aies pas été le conseiller* (Cic. *Att.* 16, 7).

Il semble donc que l'on n'ait pas fait injure à Cicéron en se servant de *quamvis* dans la phrase incriminée.

III

QUOD IN TERRAM VENIT STATUTUM. Il aurait fallu traduire, affirme-t-on, *quod in terra statutum venit*, ou *quod in terram ut statueret venit*, parce que un seul mot devrait être régi par le verbe de mouvement *venit*.

Je ne sais comment Cicéron aurait exprimé une semblable pensée, mais ce que je n'ignore pas, c'est que nous trouvons cette phrase dans Cicéron même :

Ad istum (*Verrem*) *emptum venerunt illum locum senatorium, non solum veteres sed etiam novi* : *des citoyens anciens et nouveaux se présentèrent chez lui pour ocheter une place vacante au sénat* (Cic. *Verr.* II, 50).

Ad istum et *emptum* ne dépendent-ils pas tous deux de venerunt ?

Ça peut jurer, cependant, dans la bouche de Cicéron, c'est beau !

Enfin, je ne contesterai pas au professeur X le bien fondé de toutes ses remarques, mais sûrement il se montre un peu rigoriste et je ne crois pas qu'il faille s'en tenir aux seuls auteurs Cicéron et César.

***

Le professeur X répliqua alors :

I

SED. Après avoir lu la réponse de monsieur le professeur Z je serais très heureux de lui voir formuler sur l'emploi de *sed* des règles *pratiques* pour les besoins de nos élèves : si je ne me trompe, rares sont les grammaires à *l'usage des classes* qui expliqueront à nos enfants l'emploi de *sed* dans la phrase incriminée, comme d'ailleurs dans celles de Cicéron citées par M. le professeur Z.

II

QUAMVIS. " Il semble donc que l'on n'ait pas fait injure à Cicéron en se servant de *quamvis* dans la phrase incriminée." telle est la conclusion de M. Z. Avant d'examiner en détail la réponse et de la discuter au point de vue pratique : *l'enseignement du thème latin à nos élèves*, je tiens à affirmer que j'accepte cette conclusion.

I. — Riemann et Goelzer, *Gram. complète*, volume II, p. 485, note 2, écrit monsieur Z, ne disent-ils pas que *quamvis* a déjà le sens de *quoique* chez Cicéron ?

1° Qu'il me soit permis de situer le passage dans la grammaire indiquée :

Riemann et Goelzer, au parag. 470 de la grammaire complète, après avoir donnée de *quamvis* la nature (conjonction qui est à pro-

prement parler locution adverbiale) et le sens (*autant que vous le voudrez, à quelque degré que, quelque . . . que*), puis plus loin (2°) le mode à employer, ajoutent en remarque :

Malgré le bon usage (c'est moi qui souligne) la conjonction *quamvis* finit par être employée dans le sens de *quoique*, et, par analogie avec quanquam, on la construit avec l'indicatif. Ce double *solécisme* dont le premier exemple se trouve chez un correspondant de Cicéron, Vatinius, devient assez fréquent chez les prosateurs et chez les poètes de l'époque impériale.

Ils discutent ensuite (les grammairiens cités) dans une note dépendant de cette remarque au prétendu texte de Cicéron avec ce double solécisme. A la fin seulement ils écrivent :

Toutefois il convient d'ajouter que *quamvis* a déjà le sens de quoique chez Cicéron. Suit comme preuve à l'appui, la phrase, quamvis civis Romanus esset.

Ne semble-t-il pas, par la manière de le présenter que ce sens, — *quamvis* signifiant *quoique*—, soit plutôt rare, même très rare, et du domaine de l'exception ?

2° C'est ce que paraissent affirmer les mêmes auteurs dans leur *grammaire complète à l'usage des classes* (p. 340, numéro 446, 3e remarque) : Chez Cicéron et chez César, *quamvis* ne signifie pas *quoique*. Et en note : Dans nombre de passage ou *quamvis* semble signifier quoique, un examen plus attentif permet de voir qu'il n'en est rien.

3° Dans sa *syntaxe latine* (p. 343, parag. 201, Rem. II), Riemann est du même avis : Il est contraire à l'usage classique : 1° d'employer *quamvis* dans le sens de *quoique* . . . Or Paul Lejay, en commentant cette remarque dans sa chaire de l'Institut catholique à Paris (1913-14) n'ajoutait pas un mot à cette affirmation catégorique de l'auteur.

4° Berger, dans sa *stylistique latine* (p. 60) parle dans le même sens :

Quamvis, quelque . . . que ce soit, si . . . que l'on voudra (locution adverbiale) ; et non *quoique* (conjonction), *acception très rare à l'époque classique.* (C'est moi qui souligne).

5° Enfin l'abbé Lechatellier dans son introduction à son Virgile n'a pas un enseignement différent :

Quamvis, écrit-il (Intr. 125), dans la prose classique signifie à quelque degré que . . .

Je conclus donc, — tout en concédant que le texte de M. Z est classique, — qu'il vaut peut-être mieux ne pas offrir aux élèves des corrigés,—classiques, je le répète mais basés sur des exceptions—, de peur qu'en croyant imiter leurs professeurs, les élèves ne fran-

chissent des bornes que les professeurs eux, grâce à leur compétence, ont su respecter.

II. — C'est sans doute, dit ensuite M. Z. en se basant sur Cicéron, que un grand nombre de grammariens enseignent que *quamvis* signifiant *quoique*, bien que, veut toujours le subjonctif : Georges Edon, Edmont Simore, Salomon Reinach.

Je regrette de ne pas avoir eu l'avantage de consulter ces trois auteurs. Toutefois :

A) J'opposerai à leur affirmation *catégorique* et *exclusive* : *quamvis* signifiant *quoique*, bien que :

1° l'abbé Petitmangin (grammaire complète, numéro 299, note) : Quanquam signifie quoique, tandis que *quamvis* signifie quelque... que et doit par conséquent viser un adjectif ou un adverbe.

2° Les MM. de Saint-Sulpice (grammaire latine, p. 228) : *Quamvis* signifie quelque... que, autant qu'on voudra (et non proprement quoique).

Ces auteurs sont d'accord :

a) avec Riemann et Goelzer dans leur *grammaire à l'usage des classes* ;

b) avec Riemann dans sa *syntaxe latine* ;

c) avec Lejay dans ses commentaires sur l'ouvrage précédent :

d) avec Berger dans sa *stylistique latine* ;

e) avec Lechatellier dans son Virgile. En une règle générale ces auteurs donnent de *quamvis* le sens ordinaire et conforme au bon usage.

B) Je leur opposerai ensuite :

1° H. Brelet (grammaire complète) : *Quamvis*, à quelque degré... que, quelque... que, plus rarement quoique.

2° Ragon, revu par Petitmangin : *Quamvis* veut dire quoique, autant qu'on voudra, quelque... que et modifie *le plus souvent* un adjectif ou un adverbe.

Ces deux auteurs sont d'accord avec Riemann et Goelzer, *grammaire complète* et donnent en une règle générale tous les sens de *quamvis*, les sens ordinaires et conformes au bon usage comme le sens rare.

Serait-il exagéré de conclure ainsi cette deuxième partie ? Ces deux catégories d'auteurs, Petitmangin et les MM. d'un côté, Brelet et Ragon de l'autre, sont conformes au bon usage, tandis que les trois auteurs cités par le professeur Z établissent en règle générale ce qui semble n'être à la bonne époque qu'une exception.

III. — Il me resterait à examiner les exemples cités par monsieur le professeur Z. Je regrette de n'avoir pu consulter les œuvres d'où ces phrases sont tirées. Un examen plus attentif, selon l'ex-

pression de Riemann et Goelzer, m'aurait *peut-être* permis de voir que dans la plupart de ces passages, *quamvis* n'a pas le sens de *quoique*, comme il le paraît.

Je n'ai qu'une remarque à faire. C'est sur la phrase : *Verumtamen homines, quamvis in turbinis rebus sint* (Cic. *Phil.* II, 16). Le grand dictionnaire de Freund a deux versions : celle citée par monsieur le professeur Z, et la suivante, plus conforme au bon usage et à la manière de Cicéron : *quamvis in turbidis rebus sint, quelque vives que soient leurs alarmes.*

En résumé, je crois que nous devons apprendre à nos élèves, quelque soit l'auteur que nous suivions :

1° que dans un thème, *quamvis* doit avoir le sens de la bonne époque, c'est-à-dire quelque... que et porter sur un adjectif et un adverbe ;

2° qu'il peuvent trouver dans les auteurs, même parfois dans les auteurs de la bonne époque, *quamvis* avec le sens de *quoique*, ce qu'ils ne doivent pas imiter.

III

Quant à la troisième de mes remarques, je suis pleinement satisfait de la réponse de monsieur le professeur Z. Je n'attachais d'ailleurs à cette observation qu'une importance assez médiocre, basée qu'elle était sur le sentiment plutôt que sur quelques règles positives.

LIVRES, ARTICLES, REVUES

De la connaissance de Dieu, par A. Gratry, *prêtre de l'Oratoire, professeur de théologie morale à la Sorbonne, membre de l'Académie Française.* 2 vols in-12 de 360 et 400 pages. Librairie Téqui.

Huit éditions successives n'ont pas épuisé le succès du livre « De la Connaissance de Dieu », du P. Gratry.

La neuvième édition paraît bien à son heure. Dans les heures graves des tranchées, sous la menace incessante de la mort, bien des âmes, jusque-là indifférentes ou ignorantes, ont « retrouvé » le Dieu. Maintenant, elles veulent le connaître, ont soif de s'unir plus intimement à Lui. Ce livre le leur permettra. Vieux de 70 ans, il n'a cependant pas vieilli ! Écrit dans une langue souple et forte, par un prêtre doublé d'un savant, autant mathématicien que philosophe et théologien, il s'adresse au cœur, mais avant tout à la raison et s'impose à l'esprit. La génération passée en avait

fait un de ses livres de chevet. Peut-être, ensuite, a-t-il été un peu oublié, en un temps où les études sérieuses étaient moins en faveur. L'heure actuelle lui aura rendu toute son actualité, et plus d'un homme, nous en sommes convaincu, sera heureux en le lisant, de voir sa raison éclairée, ses doutes se dissiper et ses croyances se raffermir, réalisant ainsi le vœu du P. Gratry : « Éclairer les cœurs qui ne savent pas penser, et transformer les grands esprits qui ne savent que penser. »

———

Les deux nomenclatures chimiques, M. le dr Georges Baril, 24 pages, Montréal.

Dans les *deux nomenclatures chimiques*, M. le dr Georges Baril, professeur de chimie à l'Université Laval (Montréal), cherche à élucider le problème si complexe de la notation et de la nomenclature chimique. L'exposé des lois de la nomenclature est d'une remarquable clarté et la publication du dr Baril rendra de grands services aux élèves qui ont déjà étudié la chimie, tels que les étudiants en médecine, en art dentaire et en génie civil, desquels on devrait exiger non seulement des notions superficielles, mais des connaissances réelles des éléments de la chimie. Même avec l'opuscule de M. le dr Baril, les chimistes novices seront dans les ténèbres, s'ils n'ont pas le professeur qui multipliera les exemples de formules types que les élèves chercheront à lire en se basant sur les lois apprises. De plus, pour les élèves de première année de philosophie, qui n'ont pas de connaissances en physique, il y aura des mystères même dans les éléments de la chimie. L'acide, dit-on, est un composé hydrogéné dans lequel l'hydrogène est uni à un radical *électro-négatif* ? Pour l'élève qui n'aura aucune notion de la physique, qu'est-ce qu'un élément électro-négatif ? Mais il ne faut pas chicaner l'auteur pour cela : il parle à des élèves qui sont censés avoir les connaissances élémentaires scientifiques.

Le travail de M. Baril est un résumé ; il n'est donc pas surprenant de le trouver incomplet. D'une façon générale, il est vrai de dire que dans les formules chimiques, *chaque corps simple est représenté par un symbole, et que ce symbole est, ou la première lettre de son nom ; ou la première et la seconde ; ou la première et la dernière.* Il y a ces exceptions sans doute, mais l'auteur n'en parle pas, et l'élève sera surpris après cela de constater que le symbole du potassium est K, celui du sodium Na, celui du mercure Hg.

M. le dr Baril dit ensuite que la nomenclature écrite *est l'inverse de la nomenclature parlée.* N'empêche que chez la plupart des

auteurs français, l'acide sulfurique a pour formule SO^4H^2 au lieu de H^2SO^4.

Ce ne sont que des détails, d'autant plus que M. le docteur nous avertit que le professeur doit compléter. Nous espérons, avec l'auteur, que ce fascicule n'est qu'*une première et modeste contribution à l'édition d'un manuel plus complet.*

A. V.

TÂCHES IDÉALES, Mgr Tissier, *évêque de Châlons*, 1 vol. in-12 de 384 pages. Prix : 3 fr. 50. Téqui, Paris.

L'immense conflit où se heurtent les forces de l'univers, où des civilisations différentes s'entrechoquent dans des combats d'une violence inouie, accumule non seulement des ruines matérielles, des destructions de villes et villages, des hécatombes gigantesques, mais aussi et peut-être surtout des ruines morales.

Les lendemains de la guerre présenteront sûrement aux esprits sérieux des problèmes d'ordre politique, économique, social et moral qu'il importe d'étudier dès maintenant, et dont la solution efficace et bienfaisante dépendra du retour aux idées saines de la justice et du droit, bases du christianisme.

Mgr Tissier, dans son volume intitulé : *Tâches idéales*, indique à larges traits, quels sont ces grands devoirs que devront accomplir les survivants.

Dans la vie individuelle comme dans la vie sociale, la guerre actuelle, avec ce qu'elle comporte d'héroïsme, de sacrifice et d'abnégation, n'a pas produit partout les salutaires effets qu'on était en droit d'en attendre. La perversion du sens chrétien s'accentue, des courants d'idées malsaines, subversives, s'infiltrent chez tous les peuples et dans toutes les classes de la société.

Dans ces pages écrites *au bruit du canon*, inspirées par son cœur de prêtre et son ardent patriotisme, l'infatigable apôtre de la parole et de la plume qu'est Mgr Tissier, avec cette langue simple, concise et harmonieuse qui est la marque caractéristique de son style, expose les grandes tâches, les sublimes tâches religieuses, éducatrices et patriotiques qui doivent être parfaites, sans quoi les sacrifices consentis et le sang versé sur les champs de batailles, l'auront été inutilement.

L'allocution prononcée en l'église Saint-Alpin à la messe de départ de la classe de 1918, et que l'auteur publie sous le titre de *Vivent nos fils* ! mérite tout particulièrement l'attention du lecteur. Les conseils religieux, patriotiques que le grand évêque donne à ces

enfants, les pupilles de la nation, sont vraiment dignes des hauts faits qui les attendent. Avec quelle chaleur il les exhorte à rester dignes de leurs ancêtres et à préparer à leurs descendants un bel héritage de gloire : *Majores et posteros cogitate.*

Ces jeunes gens de dix-huit ans ont dû être enflammés d'un bien noble enthousiasme à ces paroles toutes chaudes et brûlantes du feu sacré de l'amour de Dieu, de la patrie et du devoir.

D'ailleurs tout le livre est à lire, et nul doute que nos lecteurs nous seront reconnaissants de leur en avoir signaler la publication.

A. M.

La Confédération canadienne, ses origines, par Lionel Groulx, *prêtre.* Vol. in-12, 264 pages, Montréal.

Nous remercions cordialement monsieur l'abbé Groulx pour l'envoi de son bel ouvrage sur la Confédération canadienne.

Monsieur l'abbé Groulx n'est pas pour nous un inconnu. Nous nous rappelons encore les fortes émotions que sa voix chaude et sympathique fit naître en nos cœurs, il y a quelques années, lors d'un discours prononcé à l'Université Laval, à l'occasion des fêtes du Congrès de la langue française. Au Petit-Cap, à cette même occasion, sous les rameaux des grands arbres qui balancent leurs cimes majestueuses tout à côté du vieux château Bellevue, il nous fit goûter délicieusement les beautés de la terre canadienne en nous disant avec un art exquis la belle poésie des *érables.* Déjà et depuis longtemps les choses de chez-nous l'avaient captivé. La patrie canadienne l'avait conquis, et pour toujours. Aussi n'avons-nous pas été surpris de le voir se livrer avec tant d'âmes à l'étude de notre histoire. Son ardent amour pour son pays devait logiquement l'amener là.

Il serait téméraire de notre part de vouloir apprécier les conclusions que l'auteur dégage de sa savante étude sur les origines de la confédération canadienne. Nous préférons laisser à d'autres plumes, plus autorisées que la nôtre, cette tâche délicate et difficile. Mais nous tenons à signaler l'ardent patriotisme et la chaleur de conviction qui inspirent ces belles pages. Tous les liront avec profit.

Aux prêtres éducateurs—Les professeurs de collèges ne sont pas souvent félicités. Et on ne nous lancera point le *muli mutuum*

scabunt si nous citons ici quelques vers parus dans les *Annales Térésiennes :*

Dédié à M. l'abbé Joseph-Conrad Chaumont, à l'occasion de sa fête patronale.

Vous avez entendu l'appel pressant du Maître,
Et, fiers d'être choisis par la main du Seigneur,
Vous avez dit alors, dans l'intime du cœur ;
" Nous voici, Christ, à toi toujours nous voulons être."

Le monde étale en vain ses plaisirs inconstants ;
En vain il fait briller les honneurs, les richesses ;
Vous, prêtres, dédaignant les terrestres ivresses,
Vivez dans le Seigneur, humbles, pauvres, contents.

Vous donnez votre vie à l'ardente jeunesse,
Aux âmes de vingt ans éveillant l'idéal,
Vous façonnez des cœurs qui détestent le mal,
Des esprits cultivés capables de sagesse.

Notre peuple, par vous, garde sa liberté.
Quand Wolfe sur nos bords eût écrasé la France,
C'est vous qui, dans les cœurs ranimant l'espérance,
Avez jeté " du ciel " dans cette obscurité.

Ducharme, honneur à toi, vrai disciple du Maître,
Soldat du bataillon des prêtres-fondateurs,
Et de tous ces héros le plus cher à nos Cœurs !
Vois blondir les épis que ton zèle fit naître.

Le Canada vous doit d'illustres défenseurs.
— Les gloires du passé annoncent d'autres gloires.—
Lafontaine, Garneau, Plessis, nobles mémoires,
Des droits les plus sacrés immortels protecteurs.

Aujourd'hui que l'Anglais insulte à notre Verbe,
Vous vous levez encor pour lutter avec nous.
— Or le prêtre est puissant puisqu'il lutte à genoux.—
Le Parler vivra donc malgré l'Anglais superbe.

Prêtres-éducateurs, tracez votre sillon ;
Jetez à pleine main la divine semence,
Et que Jésus vous donne en sa munificence,
De recolter au ciel les fruits de la moisson.

LÉO LADOUCEUR,
Elève de Philosophie.

———

La muse encore.—Changeons de revue, n'abandonnons pas les poètes-écoliers. Écoutons E. C. s'adressant à X pour lui demander son explication grecque.

Comme le doux ruisseau joyeusement féconde
Le champ jadis stérile et qui nourrit le monde ;
Comme le chêne altier prête, rude et puissant,
Le soutien de son tronc au lierre grimpant ;

Comme de l'Astre-roi les rayons de lumière
Font reverdir les prés, et produire la terre ;
O toi dont les travaux, illustre et cher savant,
Laissent ma voix muette et mon esprit béant,
Comme le doux ruisseau, comme le chêne immense,
Comme le chaud soleil, fais preuve de clémence,
Par-dessous ton pupitre, passe-moi par bonté
Ce que je te demande avec humilité ;
Vois le faible à tes pieds, les yeux baignés de larmes :
De ton " explication " prête-moi tous les charmes !
Et d'un feuillage vert, avec un soin pieux,
J'ornerai ton beau front comme celui des dieux !

E. C.

Naturellement, nous ne discutons pas si notre poète n'eut pas mieux fait de faire son " explication " grecque que de tourner des vers ; mais sa pièce n'en est pas moins un chef-d'œuvre du genre si l'on tient compte des circonstances.

Quand je songe qu'un de nos petits pratiques paierait avec de l'argent une complaisance comme celle dont il est question dans cette pièce, cela m'ennuie. Trop de positif engourdit l'esprit, et l'idéal a du bon, dût-il en résulter des... vers.

L'*Oiseau-Mouche* cité par l'*Alma Mater* du Petit Séminaire de Chicoutimi.

———

A travers journaux et revues. — La *Revue Trimestrielle Canadienne* dans le numéro d'août nous apporte une étude de notre collaborateur M. l'abbé E. Chartier sur les *choses d'enseignement.* L'auteur expose les moyens susceptibles de supprimer cette absence de coordination que l'on constate, dit-il, dans notre instruction publique. Il présente un plan d'ensemble et une série de projets accessoires pour obtenir cette coordination entre les ordres et l'enchaînement des études dans un même ordre. Signalons rapidement aux confrères la partie consacrée aux écoles intermédiaires, les remarques sur le certificat du cours collégial, le diplôme de bachelier ès arts, les coupures à pratiquer dans le programme du baccalauréat dans la section universitaire, le calcul des points pour l'obtention du diplôme de bachelier, etc.

*
*   *

Nous pardonnera-t-on cette simple suggestion, que de même qu'il a semblé opportun, dans cette grande guerre de répérer à plusieurs reprises les *buts de guerre,* ainsi ne serait-il pas de juste convenance de déterminer une nouvelle fois — et ce ne sera pas la dernière — la véritable fin poursuivie par les maisons d'enseigne-

ment secondaire, en fixant le caractère noblement désintéressé des études classiques.

Les collèges. — Nous lisons dans l'*Enseignement primaire*, septembre 1918, p. 39 les mots suivants qui dépassent c'est probable, la pensée de l'auteur :

Quant aux grands élèves de nos collèges qui n'ont aucune liberté, je me demande si ces agglomérations d'enfants sont bien désirables. Il y a trop d'enfants dans nos collèges d'instruction secondaire surtout, dont on étouffe les initiatives personnelles. Nous sommes tenus en laisse, il paraît que c'est ce qu'il faut pour nos caractères . . .

Un des maîtres de nos collèges relèvera-t-il le gant ?

Lecture et débit.—Avec la rentrée des classes réapparaissent, un peu partout, dans les périodiques, les conseils aux écoliers.

Et d'abord on rappelle la pauvreté de leur vocabulaire. C'est M. Guy Vanier, *L'Action française*, 25 sept. 1918, se demandant si les cercles d'études et les bibliothèques paroissiales ne pourraient pas répandre dans les familles l'habitude de la lecture à haute voix. *A ce compte*, affirme-t-il, *le mot juste et pittoresque aurait bientôt cours, la chasse à l'anglicisme deviendrait un jeu.*

La lecture à haute voix ! N'avons-nous pas déjà signalé les *bouches molles canadiennes* et la guerre à leur livrer. Tout semble se tenir et celui qui martèle ses syllabes ne se montrera-t-il pas, dans d'autres domaines, un énergique et un volontaire.(1)

C'est aussi Diane Savelli dans le *Devoir* du 22 août 1918 parlant de *l'art de lire.* On affirme qu'en France les maîtres n'enseignent pas à lire, par l'excellente raison qu'eux-mêmes de l'on point appris... *Nombre de personnes s'imaginent que bien lire ou bien dire ne s'apprend pas, que l'on vient au monde lecteur ou diseur, comme on vient au monde brun ou blond.*

Et donc, nos maîtres reviendront souvent sur ce sujet auprès de leurs disciples, puisqu'il faut, pour la partie technique surtout, un apprentissage avant de parvenir à la maîtrise. *Actio in dicendo una dominatur*(2) s'exclamait jadis le grand orateur de Rome. De nos jours encore il est expédient de savoir lire ou parler en public et *l'art de la diction doit être le point d'appui de l'instruction, à quelque degré qu'on la donne.* Les écoliers apprendront donc cette science de la diction, ils enrichiront en même temps leur vocabulaire

---

(1) *L'Enseignement secondaire au Canada*, fév. 1918, p. 136.
(2) *De Oratore*, III, 56.

par la lecture(1) et mériteront en tout point le délicat compliment qu'adressait naguère aux Canadiens, M. Eugène Duthoit, dans une conférence faite à Paris : *On parle* disait-il, (*chez les Canadiens*) *un français très pur, même dans les campagnes. Les paysans s'intéressent à notre littérature même la plus moderne.*(2) Que va-t-il maintenant advenir de la légende du *french canadian patois* ? — Tombé au champ du mensonge.

Pour l'histoire nationale.—Étudions notre histoire, c'est le salutaire et pressant conseil que nous donne M. Benjamin Sulte dans le *Petit Canadien*, livraison de septembre 1918. *Nous avons*, affirme-t-il, *une copieuse histoire enfouie dans des milliers de manuscrits, là-bas, en France. Tout dans ces archives est bon, excellent, précieux. Allons-y sans crainte.*

Culture religieuse et profane.—Dans la *Vie nouvelle*, octobre 1918, p. 183, Jacques Hertel attaque cette délicate question. Notre niveau intellectuel, constate-t-il, s'élève par degrés : la classe instruite s'étend, les goûts s'affinent, la littérature se développe. Notre race veut s'organiser pour ne plus végéter et l'ascension sera rapide. Elle n'aura pas l'apparence d'une calamité, cette ascension, si elle est faite sous les auspices d'une élite fortement catholique.

La sauvegarde contre tout danger serait — qu'on nous permette d'y insister — que notre classe instruite aimât les études religieuses pour le moins autant que les études profanes.

Et pour activer cette noble culture, les professeurs en belles-lettres auront aimé a parcourir les articles du Frère Martinus : *Esthétique*, que publie actuellement la *Revue canadienne.* Ils auront aussi compris *Pourquoi une géographie* en accompagnant M. Émile Miller dans sa brillante démonstration. (Même revue, août 1918, p. 100.)

Fugit irreparabile tempus.—Redisons bien à nos élèves que le temps *qu'on tue ne meurt jamais sans se venger* et lisons leur l'étude fortement charpentée de Fra Domenico : *Le bon emploi du temps.* (*Revue Dominicaine*, octobre 1918, p. 302.) Il faut travailler, répetons-le toujours, mais en complétant l'avis : *Multus labor, multa in labore methodus, multa in methodo constantia.* Le R. P. Breton nous aidera a développer ce texte avec ses intéressantes remarques sur le travail et la méthode, articles qui paraissent actuel-

(1) Le vocabulaire par la lecture, Ls Soumande, *Le Parler français*, janvier 1918, p. 220.
(2) *L'Action française*, sept. 1918, p. 428.

lement dans la *Bonne Parole*, — voir le numéro de septembre 1918. Il y a là matière à alimenter de fortes conférences pédagogiques.

La Y. M. C. A.— Pour prémunir notre jeunesse contre les associations protestantes toujours et plus que jamais dangereuses pour les jeunes catholiques, le R. P. Lecompte, dans la *Vie nouvelle* de juin 1918, p. 106, nous dit en particulier ce qu'est l'association qui fait tant parler d'elle à l'heure présente, la *Y. M. C. A.*, la prétendue *Union Chrétienne de Jeunes Gens.*

Fortifiés par les renseignements exacts du révérend père jésuite, les maîtres préviendront la jeunesse étudiante des pièges tendus sous ses pas et lui interdiront la participation à la *whirling campaign* et à toutes ses suites.

Latin et grec contre Langues vivantes.—Aux désirs de la commission Leathes (commission chargée d'enquêter sur la nécessité de l'étude des langues en Angleterre) et de la majorité du peuple anglais, la langue vivante auxiliaire que devront bien posséder les jeunes Anglais, *sera le français.* On veut, de toute évidence, en Grande Bretagne — et souhaitons que ce soit bientôt dans tout l'empire — appliquer à la lettre le mot de Charles-Quint : *Connaître une langue autre que la sienne, c'est acquérir une autre âme.*

La commission Leathes reconnaît en plus que l'on apprend le grec et le latin pour se mettre en contact avec une civilisation qui fut en plusieurs points supérieure à la civilisation moderne, mais elle se demande si une étude approfondie des langues vivantes ne produirait pas le même effet pour la formation générale. A cela il est loisible de répondre que si l'expérience n'a pas été vraiment tentée en Angleterre, la France, à l'époque où régnaient dans le haut enseignement les méthodes allemandes, bouleversa de fond en comble ses vieux programmes classiques pour faire un essai consciencieux de cette nouveauté. Les résultats dépassèrent les espérances ! *Nos jeunes gens ne savent plus rien du tout*, confessait un académicien. Et combien d'autres corroborèrent ce témoignage.

Il était encore une fois prouvé que l'esprit humain contemporain ne saurait obtenir tout son lustre et son satiné qu'en passant par cette prestigieuse calandre de la culture générale, l'étude du grec et du latin.

Chez nos voisins américains les plus distingués pédagogues ont fini par reconnaître que le meilleur moyen de former non seulement des intellectuels et des savants, mais *surtout des hommes pratiques*, c'est encore la vieille culture classique.

Que l'on nous permette de conclure, fortifiés par l'expérience, qu'il est difficile pour un élève de posséder parfaitement plus d'une langue vivante et que de plus cette étude, pour être profitable, doit se poursuivre simultanément avec l'étude des langues *mortes*.

Ne vaut-il pas mieux bâtir solidement que construire beaucoup.

Et le travail en profondeur l'emportera toujours sur le labeur superficiel.

Ad. G.

VERSIONS GRECQUES

Si nous sommes bien informés le choix des séries de versions grecques pour la classe de Rhétorique (*bulletin* du 1er octobre 1917, p. 43) sera bientôt terminé et l'impression des textes commencera vers janvier prochain.

Entre temps, il s'imprime actuellement une série de vingt versions grecques à l'usage de la classe de *Versification*.

Il ne sera fait, vu le coût du papier, qu'un tirage restreint de ces derniers textes, tout juste pour répondre aux demandes présentes des collèges.

MM. les professeurs qui désireraient se procurer une série de ces nouvelles versions pourront s'adresser à la rédaction du bulletin de l'*Enseignement secondaire au Canada*, Université Laval, Québec.

INFORMATIONS

Abonnements. — Nous rappelons à nos abonnés que la cotisation de 50 sou. pour l'année 1918-1919 est maintenant due. On voudra bien jeter un coup d'œil sur la bande du **bulletin**, et se rendre compte si l'on est en règle avec l'administration.

Annuaires. — Nous demandons encore cette année aux autorités des collèges et petits séminaires de faire adresser à la rédaction du **bulletin** un exemplaire du dernier annuaire de leur maison. Nos remerciements anticipés.

Le collège de Gravelbourg. — Tout le monde enseignant s'intéresse à cette fondation récente d'un collège classique canadien-français à Gravelbourg, dans la Saskatchewan. Aidons de notre mieux cette œuvre nécessaire. Chaque professeur de nos établissements n'envoya-t-il qu'un volume, la bibliothèque de la jeune maison serait bientôt riche de près de 700 livres.

Tableau intéressant. — La page 61 de l'annuaire de l'Université Laval 1918-1919 contient un tableau résumé des forces de l'enseignement secondaire canadien-français, relevant de Laval. Il se trouve là de précieuses indications.

Diplôme de grammaire et licence ès-lettres. — Le même annuaire pp. 101, 102 et 103, apporte deux excellentes nouvelles. En effet, l'Université offre aux jeunes professeurs l'occasion de parfaire leurs études. Ils pourront désormais obtenir le diplôme de grammaire et même la licence ès-lettres. Les programmes sont exposés, ainsi que les conditions d'admission à l'un et à l'autre degré. Plusieurs professeurs auront certes la légitime ambition d'acquérir ainsi un complément de connaissances qui leur permettra de rendre plus profitable encore leur enseignement auprès des élèves.

Le diplôme de grammaire deviendra sans doute un acheminement vers la licence ès-lettres ; les nouveaux diplômés attaqueront avec vigueur le programme de la licence, et dans un avenir prochain l'Université, avec un maternel orgueil, pourra récompenser le travail et la bonne volonté coutumiers des professeurs de l'enseignement secondaire.

Monument Hébert. — Le 3 septembre, la ville de Québec a fêté son premier colon, Louis Hébert. L'on a remarqué, avec à propos, que sur le sol où germèrent les premiers épis du blé nourricier de la Nouvelle France, s'élève la plus ancienne maison d'enseignement secondaire française au Canada ; aux moissons du froment matériel ont succédé les moissons du travail intellectuel.

Le " Canada Français " — Nul n'est plus heureux que nous de voir attaché aux deux revues fusionnées, *le Parler français* et la *Nouvelle France*, le nom du *Canada Français*. Ce nom c'est le rappel de tant de bonnes choses parues jadis dans l'organe de l'Université Laval, c'est le gage de meilleures encore, puisque l'enseignement supérieur canadien-français et ses méthodes vont sans cesse se perfectionnant.

Cours de pédagogie. — Des cours de pédagogie doivent s'ouvrir à l'Université Laval, à Montréal. Ces cours destinés à perfectionner la formation pédagogique chez les professeurs de l'enseignement primaire, tant religieux que laïques, tant français qu'anglais, dureront d'octobre à avril.

ÉTUDES DE GRAMMAIRE LATINE

SYNTAXE DES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES (1)

Le professeur de syntaxe latine a fini d'expliquer en détail les règles multiples dont se compose le chapitre des propositions subordonnées. Il s'agit maintenant de grouper ces éléments dans une synthèse claire et peu compliquée. Comment s'y prendre ? Si nous étions ce professeur, nous voudrions avoir procédé à peu près de la façon suivante.

*
* *

Par définition, une proposition subordonnée est celle qui dépend d'une proposition principale. Elle en dépend, c'est-à-dire que sans la principale elle n'aurait ni signification ni forme grammaticale. Elle dépend d'une principale, c'est-à-dire d'une proposition dont elle complète le sens, que celle-ci soit indépendante ou dépendante elle-même d'une autre.

Il y a deux dépendances possibles. Ou bien la proposition dépendante est subordonnée à une principale qui est en même temps indépendante, comme dans « je vous permets d'agir », ou bien elle est subordonnée à une principale, qui elle-même dépend d'une autre, comme dans « je vous permets de faire ce que vous voudrez ». Dans le premier cas, la dépendance est simple, dans le second, elle est double.

*
* *

Écartons tout d'abord la proposition doublement subordonnée. Celle-là s'emploie surtout dans le style indirect, où elle complète une proposition déjà subordonnée à l'infinitif ou au subjonctif (*Persuasum habeto puerum qui parentes vereatur a Deo amatum iri.*) En latin, une proposition de ce genre se traduit, à moins d'une équivoque à prévenir ou qu'il s'agisse d'une périphrase (*Quis tam aversus a vero... qui neget hœc omnia quœ* videmus... *deorum potestate administrari ?*), par le subjonctif quand elle reflète la pensée d'un autre, par l'indicatif lorsqu'elle est une remarque incidente faite par le rapporteur. L'exemple, tiré des *Tusculanes* (I, 94) de Cicéron,

(1) Leçon prononcée aux cours de vacances de l'Université Laval (Montréal) ; le lundi 30 juillet 1917.

est célèbre (*Apud Hypanim fluvium, quod ab Europæ parte in Pontum influit, Aristoteles ait bestiolas quasdam nasci quæ unum diem* vivant).

*
* *

Cela fait, bornons-nous aux propositions simplement subordonnées.

Celles-là sont de quatre sortes : la complétive nécessaire, la complétive occasionnelle ou circonstancielle, la relative et la comparative. La complétive nécessaire et la circonstancielle sont ainsi appelées parce qu'elles constituent le complément direct ou circonstanciel du *verbe* de la proposition dont elles dépendent. La relative et la comparative tirent leur nom du fait qu'elles contiennent le conséquent du « qui » relatif ou du « que » comparatif qui lient la deuxième proposition au *sujet*, à l'*attribut* ou au complément de la première.

Toute la théorie de ces propositions, quelle qu'en soit la nature, se ramène à une question de temps et de modes. Nous nous servirons, pour l'exposer, des exemples les plus ordinaires des grammaires.

I — Emploi des modes

1. Qu'est-ce d'abord que les modes ? Ce sont les formes du verbe qui expriment l'action considérée non pas en elle-même ou dans ses effets (*objectivement*), mais telle qu'elle est envisagée par la personne qui parle (*subjectivement*).

Subjectivement, une action à cinq aspects. Ou bien elle est certaine et réelle ; et on la rend par l'indicatif (mode réel). Ou bien elle est incertaine ; et on la rend par le subjonctif (mode éventuel). Ou bien elle est irréelle ; et on la rend par les temps secondaires tels que, en français, l'imparfait et le plus-que-parfait de l'indicatif dans le sens du conditionnel, et en latin les mêmes temps du subjonctif (mode irréel). Ou bien elle est possible ; et on la rend par le conditionnel (mode potentiel). Ou bien enfin elle est commandée ; et on la rend par l'impératif (mode du commandement). L'infinitif n'est pas un mode, mais un substantif verbal neutre ; le participe n'en est pas un non plus, mais un adjectif verbal neutre.

2. En latin, dans les propositions simplement subordonnées, le verbe se traduit parfois par le substantif verbal neutre ou l'infinitif, parfois aussi par le mode réel ou l'indicatif, mais la plupart du temps par le mode éventuel ou le subjonctif.

L'infinitif, exprime l'action comme indéterminée. Le subjonctif y ajoute une idée d'obligation, un sentiment de désir ou de crainte, une simple possibilité, dans les trois cas, une idée de futur. L'indicatif, lui, présente toujours l'action comme un simple fait, passé, présent ou futur, affitmé nié, supposé ou recherché ; mais il n'y ajoute par lui-même aucune autre idée, comme le subjonctif.

3. Dans quels cas emploie-t-on l'une plutôt que l'autre de ces constructions ? Tout dépend de la nature de la proposition subordonnée.

1° *Proposition complétive*

La complétive se construit différemment, selon qu'elle est unie à sa principale par la conjonction « que » et par un mot interrogatif ou exclamatif.

1. Annoncée par la conjonction « que », elle peut dépendre d'un verbe déclaratif (proposition infinitive) ou d'un verbe volitif (proposition subjonctive).

Après un verbe déclaratif, « que » et le verbe à l'indicatif de la subordonnée s'expriment par l'infinitif (*Credo te* venturum *esse* ; *dico te* locutum esse). Il y a exception dans le cas où « que » équivaut soit à une particule causale énonçant un fait (*Gaudeo* quod *tibi profui*), soit à une particule consécutive (*Laudat eum* quod *fuerit abstinens ; sœpe fit* ut *decipiamur*).

Après un verbe volitif, « que » et le verbe au subjonctif de la subordonnée se rendent par le subjonctif avec *ut*, exprimé ou sous-entendu, s'il s'agit d'un ordre (*Suadeo tibi ut* legas ; *volo* facias), et, s'il s'agit d'une défense, avec *ne* (*Cave ne* cadas), avec *quin* (*Non impedivit quin* proficiscerer), avec *quominus* (*Quid abstat quominus* sis *beatus*).

2. Annoncée par un mot interrogatif ou exclamatif rattaché à un verbe déclaratif, elle se construit avec le subjonctif, lequel rend dans ce cas l'indicatif ou le subjonctif délibératif de l'interrogation directe (*Nescis quis ego* sim ; *interrogavit an* esset *latior bove* ; *nihil refert utrum* sim *dives an pauper ; non est cur timeas ; dubito num* valeat ; *quis dubitat quin virtus* sit *amabilis ?*).

3. Par exception, on traduit certaines complétives, par l'adjectif verbal neutre ou le participe (*Vidi eum* ingredientem).

2° *Proposition circonstancielle*

La construction de la circonstancielle est double, selon le caractère de la circonstance alléguée.

1. En principe, on construit toujours avec le subjonctif les causales qui énoncent la pensée d'un autre (*Ambulabat Themistocles quod somnum capere non* posset) ou le contraire de la réalité (*Haud equidem crrdo quia* xit *divinitus illis ingenium ; non quod* approbem, *sed quod dissimulandum est*) ; les finales (*Luce ut* quiescam) ; les consécutives (*Tantula est stella ut videri non* possit) ; les conditionnelles exprimées par l'imparfait au sens du conditionnel (*Si vocem haberes, nulla prior* foret *avis*— ou par le plus-que-parfait (*Id si fecisses, gratias* egissem) ; les contradictions (*Nemo potest fieri doctus quin* legat).

2. En principe encore, on construit toujours avec l'indicatif les temporelles (*Postquam* legi, *scribo ;* pridie *quam Jesus* passus est, *cœnavit ; cum* cœnaverat, *abibat*) ; les causales qui énoncent un fait (*Laudatus est quia strenue* decertaverat ; *quod non* solvit, *in vincula conjectus est*) ; les modales (*Res evenit sicut* prædixerat) ; les conditionnelles exprimées par le parfait (*Id si* fecisti ; *male egisti*) ou par l'imparfait de répétition (*Quem si* arcessebam, *abibat*).

3. Par exception, certaines circonstancielles se construisent, comme en grec, avec l'adjectif verbal neutre ou le participe(*Urbem* captam *hostis diripuit ; Jesus natus est Augusto* regnante ; arrepto *gladio seipsum occidit*).

3° *Proposition relative*

1. Quand elle est formée du relatif simple et de l'indicatif, la relative se traduit d'ordinaire par l'indicatif (*Est ominum quos* novi *doctissimus*).

Il y a exception pour le cas d'une négation. (*Nihil affirmat quod non* probet), d'une interrogation (*Quotusquisque est qui se* oderit ?), d'une indétermination (*Sunt qui* censeant), d'une possibilité (*Nihil habebam quod ad te* scriberem).

2. Si elle est faite du relatif composé et du subjonctif, la relativ se traduit aussi par l'indicatif d'ordinaire (*Quidquid id* est, *timeo Danaos ; quanticumque œstimanda* est *scientia, virtus illi prœstat*), excepté si le relatif est *quamvis* (*Quamvis* sit *doctus, multa ignorat*) ou *licet* (*Licet bonus* sis, *non tamen sustinebis*).

4° *Proposition comparative*

1. La proposition comparative est formée d'un « que » comparatif qui peut avoir pour antécédent un adjectif ou un adverbe de qualité ou de quantité. Dans un cas comme dans l'autre, parce qu'elle énonce toujours un fait, elle se construit avec l'indicatif.

(*Non is est quem* putas ; non idem *es qui* fuisti ; *longe alius es atque* eras — *Tam prudens quam fortis* est ; *pluris quam frater* fit ; *quo doctior, eo modestior* est).

2. La présence du subjonctif dans une proposition de ce genre s'explique par le sens de « que ». Il n'est plus alors comparatif, mais consécutif (*Ea liberalitas esse debet ut nemini* noceat ; *non is sum qui pedem* referam ; *tot plagas accepit ut mortuus* sit ; *otiare quo melius* labores ; *estne* tibi tantum otii *ut fabulas* legas ?).

II — Emploi des temps

A quel temps doit-on employer chacun des modes dont il vient d'être question ? Il n'est que d'étudier leur valeur par rapport à l'expression du temps pour avoir la réponse exacte.

1° *Indicatif*

1. En général, l'indicatif marque deux choses : que, par rapport au moment où l'on parle, telle action est passée, présente ou future ; que cette même action n'est pas parvenue au même point de son développement (*Scribo :* je suis en train d'écrire. *Scripsi :* j'ai fini d'écrire). Dans les subordonnées, il marque le temps non plus par rapport au moment où l'on parle, mais par rapport au temps de la proposition principale.

2. En conséquence, quand l'action du verbe subordonné est simultanée à celle du verbe principal, on emploie le présent (*Loquitur quia bonus* est) ; quand elle lui est antérieure, le parfait (*Cum te* vidi, *gaudeo*), le futur antérieur (*Si* volueris, *percipies ;* quidquid petieris *tibi dabitur*), le plus-que-parfait (*Legati quos* miserat *redierunt*), même le futur simple (*Hunc librum si* leges, *lætabor*).

2° *Subjonctif*

1. Le subjonctif a une double série de formes absolument distinctes : celles du subjonctif proprement dit (*scribam, scripserim*), celles du subjonctif passé (*scriberem, scripsissem*).

2. Dans les propositions subordonnées, les formes du subjonctif proprement dit expriment, par rapport au temps de la proposition principale, un fait présent (*Dic mihi quid* scribas) ou futur (*Dic mihi quid* scripseris). Quant aux formes du subjonctif passé, excepté dans les propositions conditionnelles (Riemam-Lejay : *Syntaxe latine*, § 207), elle s'emploient quand la proposition principale est au passé (*Rogabam te ut* scriberes ; *sciebam quid* scripsisses).

3. En conséquence, pour traduire au subjonctif le verbe d'une subordonnée, il faut tenir compte et du mode auquel il est employé en français et de sa fonction par rapport au verbe de la principale. Trois cas peuvent se présenter.

a) Le verbe français de la subordonnée peut être à l'infinitif. En ce cas, on le traduit par le présent, s'il a le sens d'un présent ou d'un futur (*Tibi suadeo, suadebo ut* legas) ; par l'imparfait s'il a le sens du passé ou d'un conditionnel (*Tibi suadebam, suaderem ut* legeres) ; s'il est au parfait, par le parfait quand le verbe principal est au présent ou au futur (*Timeo, timebo ne* peccaverim), par le plus-que-parfait quand le verbe principal est au passé (*Timebam, timueram ne* peccavissem).

b) Le verbe français de la subordonnée peut être à l'indicatif ou au subjonctif présent ou passé. En ce cas, on le traduit par le temps correspondant en latin (*Timeo ne* veniat ; *timebam ne* veniret — *Nescio quid* egeris ; *nesciebam quid* egisses).

c) Le verbe français de la subordonnée peut être au conditionnel actif ou à l'indicatif futur simple ou antérieur. En ce cas, on le traduit par le futur composé (*Dubito num* sit *auditurus* — Nesciebam, *dubitabam num venturus* esset).

3° *Infinitif*

1. En principe, dans les subordonnées, les temps de cette forme marquent le moment et la durée où se place, par rapport au verbe principal, le fait énoncé par la subordonnée.

2. En conséquence, quand l'action du verbe subordonné est simultanée à celle du verbe principal, on emploie le présent (*Credo illum* legere ; *nesciebam te* ægrotare) ; quand elle lui est antérieure, le parfait (*Non credo illum* prandisse ; *tibi dixi Phædrum* fuisse *servum*) ; quand elle lui est postérieure, le futur (*Credebam te* venturum esse ; *credisne illum* venturum fuisse *si invitassem* ?).

*
* *

La théorie de la syntaxe des subordonnées en latin nous paraît ainsi complète. Nous avons omis volontairement les exceptions trop compliquées à ces règles générales. Il sera toujours temps d'y venir quand les élèves auront saisi le bien-fondé de ces lois fonda mentales.

Émile Chartier, ptre,
Université Laval (*Montréal*).

EXPLICATION D'AUTEURS

(*SUITE*)

Il ne me reste plus maintenant qu'à mettre fin à ce travail en disant un essai du maître sur le sujet traité par les élèves.

Faut-il obliger le professeur à développer lui-même le canevas de ses élèves ? Une réponse carrément afirmative serait pure tyrannie ; car il suffit d'exposer à l'étudiant, avec ordre et clarté, le fond des choses qu'il aurait dû exprimer et corriger les faute commises contre la forme.

Personne, cependant, ne pourrait nier l'importance qu'il y a, pour un maître, de soulever lui-même, parfois, les fardeaux qu'il impose à ses enfants, afin d'en mesurer le poids, d'en peser les difficultés et de progresser toujours dans l'art d'enseigner. L'on aurait tort de croire que l'élève ne saisira dans l'œuvre de son supérieur que les défauts qui peuvent s'y glisser. Le prestige de l'effort joint à la supériorité que les ans et l'expérience lui donnent, dans les compositions didactiques, sur les meilleurs de ses élèves, accroîtront son autorité sur son petit peuple et contribueront à familiariser ce dernier avec l'application.

Voici le travail du maître :

EXPLICATION D'AUTEUR

" Les nids des oiseaux "

Le plan de ce morceau peut se diviser en trois parties principales. La première montre les oiseaux construisant leurs nids ; la seconde décrit la naissance et la croissance des petits ; dans la troisième, l'auteur nous fait assister à la mort d'un vieil oiseau à l'endroit même où il a fait son " règne ".

Une impression d'ensemble résulte de ces parties différentes. A la vue des beautés et des tristesses que l'écrivain étale à nos regards, nous ne saurions retenir ces paroles : " Il est un Dieu, les phénomènes de la vie comme ceux de la mort en proclament l'existence ".

Les modes d'amplification que Chateaubriand emploie dans la composition de cette page, contribuent, non moins que la structure logique du plan, à dégager cette idée d'ensemble. Il a recours, en

effet, aux procédés les plus capables de flatter l'imagination, d'inciter à la rêverie poétique et de toucher les cœurs.

Sous sa plume, les objets essentiels se présentent à nos yeux, voilés des grâces de l'allégorie. L'oiseau devient un *ouvrier* qui amasse des matériaux et construit sa maison. L'oiselet s'assimile à un rejeton de sang illustre : il vit dans un palais où sa mère préside à son éducation, et d'où, revêtu de la couronne, il commence à contempler ses domaines sans limites.

Dans ce morceau, qui est presque la poésie même, quelques expressions, quelques images possèdent, à un très haut degré, le magique pouvoir d'éveiller tout un monde d'idées en l'esprit du lecteur. Examinons en quelques-unes.

« D'autres dérobent un crin à une cavale, ou le brin de laine que la brebis a laissé suspendu à la ronce. » Cette phrase indique au moyen de détails gracieux le fin instinct des oiseaux : ils vont demander à la cavale qui ne s'en occupe guère, un tantinet de son superflu, et reprendre à la ronce méchante un brin de laine peut-être rougi par une goutte de sang.

« Sa mère lui apprend à se soulever sur sa couche » : paroles qui font assister le lecteur à l'une de ces mille petites leçons que la mère des oiseaux doit, comme à son insu, donner aux nourrissons ; à une petite scène de la vie des nids où, sous les plumes blanches ou rouges ou vertes, de tout petits cœurs doivent palpiter si fort et si souvent.

« Quand l'oiseau s'est penché au bord de son nid, effrayé et ravi, il se précipite au milieu de ses frères, qui n'ont point encore vu ce spectacle. » Il serait difficile de mieux exprimer l'effet produit sur l'oisillon par le premier contact de la grande et belle nature ! Chênes à l'aspect royal, puis majestueux bouleaux sveltes et frémissants, montagnes sombres et énormes, ruisseaux chantants ou gaves belliqueux, comprendrez-vous jamais l'impression que vous produisez dans l'oisillon qui échappe sur vous son premier regard ? Votre majesté l'aveugle ; il ferme l'œil et tremble de tous ses membres et dans son petit corps où il n'y a point d'intelligence vibre un ravissement sans mesure parce que son âme d'oiseau est pleine à déborder de vous-même.

Et cet oiseau qui « attend tranquillement la mort au bord du fleuve où il chanta ses amours et dont les arbres portent encore le nid et la postérité harmonieuse », font voir la fidélité que la nature garde à ses amants constants. Le fleuve de ses graves harmonies, distrait les dernières souffrances du mourant, alors que les enfants nombreux dont il a peuplé les bois enivrent de chants connus sa tranquille agonie.

« Chêne paternel » évoque toute la libéralité de Dieu qui ne donne pas seulement la pâture aux petits des oiseaux mais encore « à couvert. »

Plusieurs belles images, comme *filandières*, symbole de l'adresse innée, sûre d'elle-même, de la volatile, *couche* qui fait surgir à notre esprit celles où nos bébés frétillent, mériteraient une mention élogieuse, mais il faut se borner et passer pour silence bien des choses dignes de mention.

A côté de la splendeur des images et de la richesse des expressions, il est un autre élément de poésie dont l'auteur a enrichi son tableau : ce sont les sentiments de sensibilité heureuse répandue dans les deux premières parties et de sensibilité plutôt amère dans la dernière. Châteaubriand voit toujours le revers à côté de l'effigie de la médaille et la plainte au bout du sourire. Ici, au-dessous du nid où tout grouille et palpite, il nous montre un oiseau atteint par l'âge, et dont la mort stoïque, dans ce cadre resplendissant, ne manque pas de produire une impression mélancolique sur l'âme du lecteur.

Les grandes qualités poétiques de ce passage ne doivent pas nous faire oublier les beautés de détail dont l'enxemble produit le charme général. Voyons, en particulier, dans la troisième phrase, la propriété des termes pris en eux-mêmes et aussi dans leurs rapports entre eux : « Il y a des bûcherons qui croisent des branches dans la cime d'un arbre, il y a des filandières qui recueillent la soie sur un chardon. »

Si à l'expression *terme propre* l'on oppose celle de *terme figuré*, il faut avouer que les mots comme bûcherons, filandières, ne sont pas employés ici dans leur sens propre. Mais si l'on veut entendre par là la propriété qu'ont ces termes de très bien rendre l'idée qu'ils expriment en la faisant voir dans l'une des analogies auxquelles elle se prête, ces termes sont propres, on ne saurait l'être plus. En eux-mêmes, d'abord, parce qu'on peut très bien appeler bûcheron le petit oiseau qui de son bec brise de menues branches sèches et va les croiser dans la cime des arbres ; ou encore, le nom de *filandières* ne leur convient pas moins, parce que, sans autre instrument que leur bec, ils entrelacent les soies délicates du chardon et en font une couche duvetée dont ils recouvrent les parois de leurs nids.

Ces termes sont propres aussi dans leurs rapports entre eux. D'abord, les deux métaphores, *bûcherons* et *filandières* vont très bien entre elles parce qu'elles représentent l'oiseau sous deux emblémes qui lui conviennent à cause de l'aspect varié que revêt son activité. Ensuite, chacune d'elles s'allie très bien avec les autres mots du même membre de phrase. « Croiser des branches » se

dit du bûcheron de nos forêts comme de l'oiseau qui peut prendre ce nom. « Dans la cime des arbres » qui est un complément circonstantiel qui indique l'endroit où l'oiseau seulement fait son travail ; mais il est dans l'attribution de la métaphore de valoir deux mots ou deux idées, et de se faire déterminer, qualifier par des termes qui peuvent convenir à ces deux idées, ou surtout, à une seule de ces deux idées, et partant, de donner lieu à des combinaisons de mots inattendues et originales.

Le rôle de filandière est de filer, mais pourquoi la filandière n'irait-elle pas chercher elle-même la matière première, et si cette filandière est un oiseau, qui l'empêcherait d'aller la cueillir dans la soie d'un chardon ?

Les expressions ou mots figurés ne se rencontrent pas seulement dans cette phrase, ils sont disséminés dans tout le morceau. Il ne serait pas sans utilité, pour préciser davantage la pensée de l'auteur de donner le sens exact de quelques-uns d'entre eux.

L'expression « façonnent des bâtiments » signifie proprement construire des nids d'oiseaux à l'aide de gravois, de terre humide, d'une matière première, enfin, qui rappelle le mortier et la pierre. « Métamorphoses charmantes » veut dire les phases variées, agréables à observer, par lesquelles passent les nourrissons des oiseaux avant de pouvoir s'élancer hors du nid et se subvenir à eux-mêmes. « Roi des airs » est une circonlocution qui convient à l'oiseau capable à l'aide de ses ailes, de maîtriser les airs, de les parcourir mieux que tous les autres animaux.

Par « couronne de l'enfance », l'auteur doit indiquer ici les premières plumes naissantes qui entourent la tête de l'oiseau comme un diadème.

Le « chêne paternel » est celui où le père des petits a construit son nid et où il élève sa famille.

« Abandonnée de ses ailes » marque la trahison définitive des forces et « postérité harmonieuse » les descendants qui chantent bien.

« Cavale » vient de l'italien *cavalla*, jument. Il conserve le même sens en français mais il s'emploie surtout en poésie.

Des « filandières » sont des femmes qui filent et l'oiseau qui «prend des plumes » est celui dont les plumes commencent à pousser.

Le mot « couche » se définit littéralement : linge où l'on enveloppe les enfants au maillot ; il s'emploie aussi pour *lit;* il semble indiquer ici la doublure soyeuse que plusieurs oiseaux mettent à leurs nids.

Tel est, croyons-nous, le sens exact des mots et expressions imprimés en italique. Disons, en terminant, que cet extrait renferme de rares beautés. Aux grâces limpides d'un plan qui repose sur une logique scrupuleuse et un contraste frappant, s'ajoutent les qualités souriantes de la poésie. Le style de cette page, en effet, plaît à l'oreille en premier lieu. Le balancement des petits membres de phrases ou les rythmes pénétrants et berceurs des plus grands évoque celui si délicat des bouleaux et des ormes, des rosiers et des saules d'où pendent les nids d'oiseaux quand les zéphyrs printaniers folâtrent dans les bois.

Ce style possède encore l'avantage de créer des manières nouvelles et symboliques d'exprimer les choses, ne laissant voir les idées, pour ainsi dire, qu'à travers les prismes de leur «palais diapahne ». Il flatte l'imagination, l'on ne saurait plus, en groupant dans un cadre embelli, pour lors, les traits les plus charmeurs que la construction des nids, la croissance des oiseaux peuvent découvrir à l'observateur.

Ce style, enfin, émeut l'âme jusque dans ses profondeurs, par le jour qu'il projette sur les soins affectueux des oiseaux pour leurs petits et le sort inévitable réservé à tout ce qui respire : la mort.

Louis-Philippe Lamarche, ptre,
Petit Séminaire de Joliette.

EXAMENS DU BACCAULAURÉAT

SESSION DE SEPTEMBRE 1918

Sujets proposés

PREMIER EXAMEN

COMPOSITION

Franklin expose à Louis XVI les motifs qui doivent décider la France à soutenir la cause des colonies d'Amérique insurgées contre l'Angleterre.

Il expliquera à Louis XVI qu'il s'agit de soutenir une guerre juste, de venger les affronts que l'Angleterre a fait subir à la France pendant la guerre de sept ans enfin de se faire au delà de l'océan un peuple ami. Un jour elle pourra jouir de la liberté de ce peuple.

Montréal, 9-1918-100.

VERSION LATINE

Des amitiés nouvelles

Exsistit autem loco quædam quæstio subdifficillis : num quando amici novi, digni amicitia, veteribus sint anteponendi, ut equis vetulis teneros anteponere solemus. Indigna homine dubitatio ! Non enim amicitiarum debent esse, sicut aliarum rerum, satietates. Veterrima quæque, ut ea vina, quæ vetustatem ferunt, esse debent suavissima ; verumque illud est, quod dicitur, « multos modios salis simul edendos esse, » ut amicitiæ munus expletum sit.

Novitatas autem, si spem afferunt, ut, tanquam in herbis non fallacibus, fructus appareat, non sunt illæ quidem repudiandæ : vetustas tamen suo loco conservanda. Maxima est enim vis vetustatis et consuetudinis. Quin ipso equo, cujus modo mentionem feci, si nulla res impediat, nemo est, qui non eo, quo consuevit, libentius utatur, quam intractato et novo : nec vero in hoc, quod est animal, sed in iis etiam, quæ sunt inanima, consuetudo valet ; quum locis ipsis delectemur, montuosis etiam et silvestribus, in quibus diutius commorati sumus.

Cicéron, *De amicitia, XIX, 67.*

Mont-Laurier, 9-1918-100.

TRADUCTION

On fait ici une question assez captieuse : on demande si nous devons préférer à nos anciens amis les nouveaux, quand ils sont dignes de notre amitié, ainsi que nous avons coutume de préférer les jeunes chevaux aux vieux. Le doute sur une telle question serait indigne d'un homme. L'amitié ne doit pas être, ainsi que beaucoup d'autres choses, sujette à satiété. La plus ancienne, comme le vin qui supporte bien les années,

doit être la plus douce ; et ce vieux proverbe est plein de vérité, qui dit qu'il faut manger ensemble plusieurs boisseaux de sel, avant que l'amitié soit parfaite.

Quant aux nouvelles amitiés, il ne faut pas les négliger, si, comme les plantes qui ne trompent jamais, elles font espérer d'heureux fruits ; mais que les anciens conservent leur rang. Une longue habitude a sur nous beaucoup de force ; et, pour revenir aux chevaux dont j'ai parlé tout à l'heure, il n'est personne qui, libre dans son choix, ne se serve plus volontiers de celui qu'il monte d'ordinaire, que d'un autre qu'il n'a jamais essayé. Cette force de l'habitude nous attache non seulement aux animaux, mais encore aux choses inanimées : ainsi nous nous plaisons dans les lieux escarpés et sauvages où nous avons longtemps vécu.

THÈME LATIN

La légion romaine

Les Romains se destinant à la guerre et la regardant comme le seul art, ils mirent tout leur esprit et toutes leurs pensées à le perfectionner. C'est sans doute un dieu, dit Vegetius, qui leur inspira la légion. Ils jugèrent qu'il fallait donner aux soldats de la légion des armes offensives et défensives plus fortes et plus pesantes que celles de quelque autre peuple que ce fût. Mais comme il y a des choses à faire dans la guerre dont un corps pesant n'est pas capable, ils voulurent que la légion contint dans son sein une troupe légère qui pût en sortir pour engager le combat, et, si la nécessité l'exigeait, s'y retirer ; qu'elle fût défendue par toutes sortes de machines de guerre qu'elle traînait avec elle. Pour qu'ils pussent avoir des armes plus pesantes que celles des autres hommes, il fallait qu'ils se rendissent plus qu'hommes ; c'est ce qu'ils firent par un travail continuel qui augmentait leur force.

MONTESQUIEU.

SAINT-HYACINTHE, 9-1918-100.

Traduction proposée du thème latin

Romani, quoniam bello parabantur eamque unam artem habebant, omni ingenii acumine omnique mente in eam perficiendam incubuerunt. Non est dubium, ait Vegetius, quin deus eos impulerit ut legionem crearent. Arbitrati sunt danda esse legionariis tela, sive ad tegendum, sive ad nocemdum, validiora atque graviora cujusvis alius populi armis. Cum autem quœdam sint in re militari facienda quibus imparia sunt gravia corpora, voluerunt in legione esse manum expeditam quœ ex illa exire ad prœlium committendum et, si res postulasset, illuc se recipere posset ; illam quoque omni genere machinarum defendi quas secum veheret. Ut tela graviora quam ceteri homines habere possent, necesse erat illos magis quam homines fieri ; quod quidem consecuti sunt continuo corporis labore quo vires augebantur.

VERSION GRECQUE

L'obéissance aux lois.

Ὅτι μὲν ἐν Σπάρτῃ μάλιστα πείθονται ταῖς ἀρχαῖς τε καὶ τοῖς νόμοις ἴσμεν ἅπαντες. Ἐγὼ μέντοι οὐδ' ἐγχειρῆσαοἶμαι πρότερον τὸν Λυκοῦργον ταύτην τὴν εὐταξίαν καθισι τάναι πρὶν ὁμογνώμονας ἐποιήσατο τοὺς κρατίστους τῶν ἐ-

τῇ πόλει. Τεκμαίρομαι δὲ ταῦτα ὅτι ἐν μὲν ταῖς ἄλλαις πόλεσιν οἱ δυνατώτεροι οὐδὲ βούλονται δοκεῖν τὰς ἀρχὰς φοβεῖσθαι, ἀλλὰ νομίζουσι τοῦτο ἀνελεύθερον εἶναι · ἐν δὲ τῇ Σπάρτῃ οἱ κράτιστοι καὶ ὑπέρχονται μάλιστα τὰς ἀρχὰς, καὶ τῷ ταπεινοὶ εἶναι μεγαλύνονται, καὶ τῷ ὅταν καλῶνται τρέχοντες ἀλλὰ μὴ βαδίζοντες ὑπακούειν, νομίζοντες, ἢν αὐτοὶ κατάρχωσι τοῦ σφόδρα πείθεσθαι, ἕψεσθαι καὶ τοὺς ἄλλους, ὅπερ καὶ γεγένηται. Εἰκὸς δὲ καὶ τὴν τῆς ἐφορείας δύναμιν τοὺς αὐτοὺς συγκατασκευάσαι, ἐπείπερ ἔγνωσαν τὸ πείθεσθαι μέγιστον ἀγαθὸν εἶναι καὶ ἐν πόλει καὶ ἐν στρατιᾷ καὶ ἐν οἴκῳ. Ὅσῳ γὰρ μείζω δύναμιν ἔχει ἡ ἀρχή, τοσούτῳ μᾶλλον ἡγήσαντο αὐτὴν καὶ καταπλήξειν τοὺς πολίτας τοῦ ὑπακούειν.

XÉNOPHON, *République des Lacédémoniens, VIII, 1-3.*

RIMOUSKI, 9-1918-100.

THÈME ANGLAIS

La parole du Pape

Nous supplions nos compatriotes d'avoir pleine confiance dans la parole du Pape, et dans les bénédictions que la Providence divine y attache. Cette parole, soit qu'elle domine le bruit des luttes scolaires, soit qu'elle résonne au-dessus des tranchées sanglantes et des champs de carnage, mérite tout notre respect et toute notre filiale soumission. Ce qui tombe des lèvres papales est sacré ; ce qui est signé du nom de la première autorité de ce monde doit être lu des yeux de la f é Le Pape nous propose, en quelques maximes fondamentales, une doctrine d'équit.. C'est sur cette base solide que nous devons appuyer notre foi patriotique et nos plus légitimes espoirs. L'injustice ne saurait venir du défenseur de toute justice.

Mgr Ls-Ad. Paquet.

SAINTE-ANNE, 9-1918-100.

THÈME LATIN

Pour les candidats de langue anglaise

So sensible were the Romans of the imperfection of valour without skill and practice, that, in their language, the name of an army was borrowed from the word which signified exercise. Military exercises were the important and unremitted object of their discipline. The recruits and young soldiers were constantly trained both in the morning and in the evening, nor was age or knowledge allowed to excuse the veterans from the daily repetition of what they had completely learnt. Large sheds were erected in the winter-quarters of the troops, that their useful labours might not receive any interruption from the most tempestuous weather ; and it was carefully observed that the arms destined of this imitation of war, should be of double the weight which was required in real action.

The Roman exercises comprehend whatever could add strength to the body activity to the limbs or grace to the motions. In the midst of peace, the Roma, troops familiarised themselves with the practice of war.

Edward Gibbon.

TROIS-RIVIÈRES, 9-1918-100.

THÈME FRANÇAIS

The Death of the Blessed Archbishop Plunkett

The Earl of Essex interceded with the king on the behalf of the Blessed Archbishop but Charles answered almost in the words of Pilate : " I cannot pardon him, because I dare not. His blood be upon your conscience ; you have saved him if you pleased. " The Jury after a quarter of an hour's deliberation brought in their verdict of guilty, and the brutal chief-justice condemned him to be hung, emboweled, and quartered on the 1st day of July 1681. The venerable martyr, bowed his death to the bench, and exclaimed : Deo gratias ! Eight years from the very day of his execution, on the banks of that river beside which he had been seized and dragged from his retreat, the last of the Stuart kings was stricken from his throne ; and his dynasty stricken from history. Does not the blood of the innocent cry to Heaven for vengeance ?

McGee, *History of Ireland, Vol. II, p. 450.*

Saint-Hyacinthe, 9-1918-100.

SECOND EXAMEN

PHILOSOPHIE

Logica et Moralis

Quæstionum series prima

Definitiones — Exempla si possibilia — Applicationes.

1. Genus — Species — Proprium.
2. Propositio nota *quoad se* et nota *quoad nos.*
3. Officium perfectum et officium imperfectum.

Quæstionum series secunda

Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctiones necessariæ, errorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

4. Utilitarismus qui utilitatem sive publicam sive privatam statuit esse normam bonitatis vel malitiæ actionum humanarum est rejiciendus.

5. Jus inest politicæ auctoritati puniendi pœna capitali reos quorumdam criminum.

Chicoutimi, 9-1918-100.

PHILOSOPHIE

Metaphysica

Quæstionum series prima

Definitiones — Exempla si possibilia — Applicationes.

1. Ontologia — Existentia — Mutatio subtantialis — Attributa absoluta — Attributa relativa.

Quæstionum series secunda

Status quæstionis (definitio terminorum, prænotiones et distinctiones necessariæ, errorum vel systematum brevis expositio) demonstratio theseos.

2. Ens contigens, ut realiter existat, aliquando postulat causam quæ mediate vel immediate debet esse ens necessarium.
3. Anima humana est intrinsece et extrinsece immortalis.
4. Deus est æternus.

SAINT-JEAN, 9-1918-100.

MATHÉMATIQUES

PREMIÈRE SECTION

1. Une personne fait les $\frac{5}{8}$ d'un ouvrage en 11 jours. Elle prend alors un aide et ils finissent l'ouvrage en 4 jours. Dans combien de temps chacun ferait-il cet ouvrage seul ?
2. Un marchand a acheté un certain nombre de barils de fleur pour $4600.00, Il les a vendus $5200.00 gagnant par là $0.75 par baril. Combien de barils a-t-il achetés et quel a été son profit par cent ?
3. Combien y a-t-il de litres d'eau dans une citerne de forme cubique ayant 2.5 mètres d'arête et remplie au $\frac{4}{5}$ seulement ?
4. Résoudre l'équation suivante : $x^6 - 9x^3 \div 8 = 0$.

DEUXIÈME SECTION

5. Un officier veut disposer ses soldats en carré solide, mais il lui en reste 76. Il essaie en mettant 3 hommes de plus par côté et il lui en manque 41 pour compléter ce nouveau carré. Combien a-t-il de soldats ?
6. Un particulier emprunte une somme de $15000.00 à 6%. S'il veut amortir cette dette en 25 ans, quelle somme devra-t-il donner chaque année ?
7. Tout triangle dont le sommet est extérieur au cercle a pour mesure la demi-différence des arcs compris entre ses côtés (*dém,*).
8. L'hypoténuse d'un triangle rectangle est à l'un des côtés de l'angle droit comme 16 est à 10. On demande la valeur des angles aigus.

LÉVIS, 9-1918-100

PHYSIQUE

PREMIÈRE SECTION

1. Vitesse moyenne et vitesse à un instant donné.
2. Lois des oscillations du pendule (*énoncé et formule*).
3. Pressions supportées par un corps plongé dans un liquide, principe d'Archimède.
4. Un baromètre anéroïde.

SECONDE SECTION

5. Intensité, hauteur et timbre du son (*déf. et cause de chacune de ces qualités*).
6. Maximum de densité de l'eau.
7. Marche des rayons de lumière dans le prisme.
8. Électroscope à feuilles d'or.

NICOLET, 9-1918-100.

NOTICE NÉCROLOGIQUE

MM. les abbés Amédée Faucher, Stanislas-Irénée Lecours et Charles-Edmond Dallaire.

Le Collège de Lévis vient de perdre successivement trois des membres de son personnel.

Monsieur l'abbé Élias Roy, leur confrère va nous redire la vie de ces prêtres, toute dévouée à l'œuvre de l'éducation.

L'abbé Amédée Faucher

Les joies d'ici-bas sont bien éphémères et font souvent place à de profondes tristesses. Les plus belles fêtes ont parfois de lugubres lendemains. Au milieu de mai dernier, le Collège était dans la joie et convoquait ses amis à de grandes réjouissances, car l'un des prêtre de la maison célébrait le vingt-cinquième anniversaire de son ordination sacerdotale. Quinze jours ne s'étaient pas écoulés que la tristesse envahissait tous les cœurs : la mort venait de couche dans sa tombe un autre prêtre du Collège, l'abbé Amédée Faucher. Cet événement a douloureusement surpris les nombreux amis de M. l'abbé Faucher. On le savait faible et souffrant. Mais en ne pouvait prévoir une fin si rapide. La maladie qui le minait depuis une couple d'années prit un caractère aigu vers la fin d'avril dernier. Il fallu cesser le travail et prendre le chemin de l'hôpital. Pendant plusieurs semaines, les hommes de l'art prodiguèrent leurs soins à cet organisme usé et débilité. Mais le mal était trop profond : la médecine dut avouer son impuissance. Restait une dernière ressource, bien précaire et bien aléatoire toutefois : la chirurgie. On l'utilisa sans grande espérance de succès. Trop faible pour être mis sous l'influence du chloroforme, le malade fut traité par anesthésie locale, méthode qui a aussi ses inconvénients. Les premières heures qui suivirent l'intervention des chirurgiens donnèrent à ses amis et à ses confrères l'illusion que le danger était passé et le mal vaincu. Mais ce n'était qu'une illusion. Bientôt une réaction d'un caractère fâcheux s'accomplit ; des symptômes alarmants se produisirent, qui ne laissèrent aucun doute sur l'issue de la maladie : le 27 mai, moins de 48 heures après l'opération, l'abbé Faucher expirait dans la quarante-neuvième année de son âge.

Né le 30 octobre 1869, à St-Ferdinand d'Halifax, de Georges Faucher et d'Angèle Roberge. M. l'abbé Faucher était un enfant du sol et toute sa vie il conserva dans ses goûts, ses habitudes, ses

aptitudes, quelque chose qui rappelait la bonne campagne canadienne et qu'il sut mettre au service de son Alma Mater.

Au mois de septembre 1882, il entrait au Collège de Lévis, en cette maison où devaient s'écouler trente-cinq années de sa vie. Les projets d'avenir du nouvel élève n'étaient pas encore bien définis à ce moment, car nous le voyons poursuivre ses études commerciales jusqu'en cinquième où il remporte avec distinction le diplôme qu'ambitionnent les futurs hommes d'affaires. Le jeune homme de quinze ans vit souvent au jour le jour, heureux du présent, sans souci du lendemain. Il subit l'influence du milieu et en reçoit parfois son orientation. Les exemples de ses maîtres, leurs leçons, leurs conseils sont une lumière pour son esprit, un attrait pour son cœur. C'est sans doute à la suite d'impressions de ce genre que le jeune Faucher commençait son cours classique à l'automne de 1885.

Il put jouir des améliorations et des agrandissements qui furent l'événement de cette année. Comme les élèves étaient encore peu nombreux, ils étaient répartis en deux divisions seulement : externes et pensionnaires. En cette année 1885, les pensionnaires, jusque-là confondus avec les autres, furent placés dans l'aîle nord-est qui venait d'être construite. Ils durent se trouver au large dans ces classes, ces salles, ce dortoir qui nous semblent aujourd'hui si exigus.

Il y avait alors des élèves qui aimaient à brûler les étapes pour arriver plus vite à la fin de leur cours. C'étaient, pour la plupart, ce que nous appelons des vocations tardives. M. Faucher fut de ce nombre, et après un an de latin, le voilà en belles-lettres avec deux de ses confrères d'humanités. Déjà sans doute, l'appel de Dieu s'était fait entendre et la pensée du sacerdoce hantait son esprit. Au reste, il ne semble pas que cette méthode hâtive ait bien diminué ses succès, car les palmarès de ce temps mentionnent souvent son nom parmi les premiers de sa classe.

S'il est important de cultiver son esprit et de l'orner des connaissances humaines, il ne l'est pas moins de développer les qualités du cœur, ces qualités qui font le charme des relations sociales. Le cher disparu l'avait bien compris et son caractère aimable lui avait si bien gagné tous les cœurs que la voix unanime de ses confrères le désignait d'un nom aussi élogieux qu'expressif : l'ami. Même élève, M. Faucher était l'ami de tous et pendant toute sa carrière, il eût le talent de faire naître autour de lui ces amitiés franches et sincères qui font oublier les tristesses et les amertumes de cette vie. C'est ce qui explique les ardentes sympathies manifestées à sa mort et les larmes que nous avons vu verser sur sa tombe.

La classe des finissants de 1890 fournit plusieurs recrues au clergé séculier : huit d'entre eux se donnèrent au bon Dieu et entrèrent au grand séminaire. Parmi eux se trouvait M. Faucher. Cette année 1890-1891 se passa donc à Québec, dans cette solitude d'où le regard aperçoit le Collège, solidement assis sur les hauteurs de Lévis. Ce fut une année de recueillement, de prières et de travail, année bien vite écoulée, mais dont le souvenir ne peut s'effacer.

Puis, c'est le retour à l'Alma Mater pour un séjour de 27 ans, séjour que la mort vient de terminer. C'est la vie de professeur qui commence, vie laborieuse, régulière, monotone. Sous le regard de Dieu, l'éducateur se livre à un travail aussi fécond qu'il est obscur, aussi méritoire que peu apprécié. En même temps qu'il verse dans les esprits la lumière avec la connaissance des lettres, il façonne les cœurs en les éloignant du vice et en les portant à la vertu, il forme et s'assouplit les volontés en les soumettant à une discipline forte et paternelle tout à la fois, et demandant chaque jour quelque petit sacrifice. Et à cette œuvre si importante de la formation morale concourent les éléments les plus modestes de formation intellectuelle. Pendant les sept premières années de son professorat, M. l'abbé Faucher s'emploie à la tâche aride d'initier les élèves à l'art de la calligraphie. Puis c'est l'anglais qui partage d'abord et finit par absorber toute son attention. Les trois classes supérieures du cours commercial et les deux premières du cours classique le voient tour à tour enseigner la langue de Shakespeare.

Cependant, il est une oasis, au milieu de ce désert : c'est la prêtrise que M. l'abbé Faucher reçoit des mains de Mgr L.-N. Bégin, dans sa paroisse natale, le 29 juin 1894. Le rêve de sa jeunesse est réalisé : le voilà prêtre pour l'éternité, prêtre éducateur pour faire du bien à la jeunesse étudiante. Pendant quatorze ans, M. Faucher se dévoue à cette œuvre si importante. Toujours fidèle à son devoir, toujours au poste, il se dépense sans se ménager aucunement, comptant sur sa robuste constitution. A ses fonctions de professeur, il ajoute même celles de directeur de la fanfare et de vicaire dominical de Bienville. C'était un excès dont les conséquences ne pouvaient manquer de se faire sentir à la longue.

L'année 1908 marque une étape dans la carrière de M. Faucher. Atteint à la gorge, menacé de tuberculose, incapable de parler en public, il est condamné au repos. L'année suivante, 1909, les autorités du Collège lui confient la charge de préfet des études du cours commercial, qui exige moins d'effort vocal qu'une classe régulière. C'était encore trop pour ses forces défaillantes et il fallut un nouveau repos.

Se trouver réduit à l'impuissance à quarante ans, dans la force de l'âge, voir les autres en pleine santé et en pleine activité et se sentir incapable de leur prêter main-forte, croire même qu'on est peut-être à charge à une maison qu'on aime, voilà une situation pénible, un vrai martyre du cœur plus cruel que la maladie elle-même. Ce déchirement intime, M. Faucher le connut à cette époque de transition où il flottait entre la santé et la maladie. Pour y mettre fin se sentant un peu plus fort après un an de repos, il acceptait, en 1911, la charge d'assistant-procureur, qu'il a depuis remplie jusqu'à sa mort. Devenu membre du conseil, l'année précédente, connaissant bien la modicité des ressources et les besoins de la maison,le nouvel assistant rendit de précieux services, grâce à son zèle, à son assiduité, à son esprit d'économie. Rien de ce qui intéressait le temporel ne lui était étranger ou indifférent et il apportait aux affaires matérielles du Collège la même attention et les mêmes soins qu'aux siennes propres, fallait-il pour cela se livrer aux travaux manuels les plus humbles et les plus fatigants. Que de fois ne l'a-t-on pas vu travailler autour du Collège et aux champs, soit seul, soit avec un groupe d'écoliers auxquels il donnait ainsi l'exemple d'un inlassable dévouement. C'était un moyen de contribuer au bien général.

Le prêtre a besoin de soutiens pour persévérer dans la sainteté de son état et continuer longtemps un labeur pénible et ingrat. La piété, qui est utile à tout, est un de ces soutiens. Le commerce intime avec Dieu élève l'âme dans une sphère supérieure où elle oublie les agitations de cette vie et entrevoit un repos sans fin. M. l'abbé Faucher fut véritablement pieux : durant toute sa vie sacerdotale il gardait fidèlement son règlement de séminariste et fut exact à accomplir les exercices de piété qui font le bon prêtre. Sa dévotion à la sainte Vierge était remarquable et pour se reposer des longues heures de bureau il aimait à égrener pieusement son chapelet.

Un autre sentiment soutenait notre confrère : l'amour de l'Alma Mater. L'Alma Mater : ce mot évoque tout un monde de souvenirs et nous reporte à ces lointaines années où nous laissions nos bons parents pour trouver une autre famille plus grande et plus turbulente, mais non moins sympathique. L'Alma Mater : c'est la maison où nous avons grandi, où nous sommes devenus plus hommes, où, pour plusieurs, la vocation sacerdotale a germé et s'est développée. L'Alma Mater : cela nous rappelle toute cette lignée d'hommes remarquables qui ont consacré leurs talents, leur santé et même leur vie à nous faire ce que nous sommes. M. l'abbé Fau-

cher était profondément attaché à son Alma Mater et en cela il ne croyait rien faire d'héroïque, mais il suivait seulement la pente naturelle d'un cœur bien né. La maladie qui usa ses forces avant l'âge ne fit que resserrer les liens de cette filiale affection. Sa dernière pensée fut pour le Collège. Les quelques économies qu'il avait réalisées, après avo'r largement secouru les indigents, il a voulu les léguer à son Alma Mater afin de prolonger au-delà du tombeau le bien qu'il n'avait cessé de faire pendant sa vie. Une clause de son testament demandait que ses funérailles fussent célébrées dans la chapelle du Collège et que son corps fût déposé au cimetière Mont-Marie, dans le terrain réservé aux professeurs de la maison, actuels et anciens. Ces dernières volontés ont été religieusement exécutées.

C'est dans le creuset de la souffrance que Dieu opère la purification de ses élus. Les dernières années de M. l'abbé Faucher furent des années de souffrance. Grâce à de bons soins et à de minutieuses précautions, sa santé s'était jusque-là maintenue à un niveau satisfaisant. Le grand air qu'il aimait à respirer abondamment et la suralimentation semblaient avoir eu raison des tendances à la tuberculose. Mais la suralimentation n'est pas sans danger et elle peut provoquer ailleurs des troubles sérieux. Il y eut donc des crises douloureuses, signes avant-coureurs d'une maladie qui pardonne rarement et dont on songe bien tard à enrayer la marche. Quand M. l'abbé Faucher se fit transporter à l'Hôtel-Dieu, à la fin d'avril, le mal était déjà sans remède. Mais la perspective de la mort ne l'effrayait pas et pendant ces quatre dernières semaines qui précédèrent le dernier moment, il édifia par sa patience, sa résignation et sa piété tous ceux qui l'approchaient. Quelques jours seulement avant de mourir, il écrivait à un de ses intimes, ces paroles admirables et vraiment sacerdotales : «J'ai beaucoup souffert et mes souffrances ne sont pas encore terminées. Mais j'espère, avec la grâce de Dieu pouvoir dire jusqu'au bout : Que votre volonté soit faite, ô mon Dieu, et non pas la mienne. » Et jusqu'au dernier soupir, il garda le même calme et la même confiance en Dieu.

Et maintenant, cher confrère, dors, dors ton dernier sommeil en attendant la résurrection glorieuse. Et pendant que ta dépouille mortelle retournera à la poussière d'où elle est sortie, que ton âme, inondée de la lumière de gloire, s'abreuve au torrent de délices que Dieu réserve à ses élus. Mais qu'elle n'oublie pas les êtres chéris auxquels elle consacra ses plus nobles facultés ; qu'elle n'oublie pas surtout cette Alma Mater, objet de ses constantes sollicitudes et de ses plus vives affections.

L'abbé Stanilas-Irénée Lecours

Une nouvelle tombe vient de s'ouvrir pour recevoir un des prêtres les plus méritants et les plus universellement estimés. M. l'abbé Stanislas-Irenée Lecours, procureur et ancien supérieur du Collège de Lévis. Cette fois, ce n'est p us la mort entrevue depu s longtemps et venant lentement à la suite d'une maladie qui ne pardonne pas, mais c'est la mort soudaine et inattendue comme un coup de foudre en un ciel serein ; c'est la mort qui, en un instant, brise une carrière, ruine toutes les espérances, déjoue tous les calculs et jette dans tous les cœurs la tristesse et la désolation.

M. l'abbé Lecours était encore relativement jeune, étant né à Lévis, le 28 novembre 1862. Mais il appartient à une famille dont la plupart de membres meurent subitement. Sur les 56 années de sa vie, il en a passé 45 au Collège de Lévis ; 10 comme élève, 4 comme ecclésiastique et 31 comme prêtre (4 juin 1887-6 octobre 1918). Il a donc été témoin des progrès de son Alma Mater et en ces dernières années il a été lui-même un des artisans de ce progrès. Ce prêtre semblait s'être identifié avec le Collège et c'est au service du Collège qu'il a voulu consacrer ses talents, son énergie, ses forces, sa vie même.

Après avoir fait ses études au Collège de Lévis (1873-1883) il revêtait en 1883 l'habit ecclésiastique et commençait sa carrière de professeur qu'il devait poursuivre jusqu'à la fin même au milieu des occupations les plus absorbantes. De 1883 à 1895 il enseigna les mathématiques au cours commercial, dans les classes d'humanités et en philosophie. Depuis 1893 l'astronomie lui était échue en partage et le rattachait au personnel enseignant tout en lui donnant accès à la Société astronomique de France. Les nombreux élèves qui ont suivi ses leçons peuvent témoigner de son amour du travail, de son zèle à les faire progresser dans la science, de la scrupuleuse exactitude avec laquelle il corrigeait chaque jour leurs devoirs.

Cependant les belles qualités de l'esprit et du cœur de l'abbé Lecours le désignaient à la confiance de ses supérieurs et on pouvait prévoir qu'un jour ou l'autre il serait appelé à des postes importants. De fait, en 1893, le Conse l lui confiait la charge de directeur des élèves. Pendant cinq ans, l'abbé Lecours se dépensa sans compter à cette tâche difficile et absorbante. C'était un beau champ d'action pour cet homme si pieux, si éclairé, si dévoué, si zélé. Dans son cœur de prêtre visité chaque jour par l'Agneau sans tache, M. Lecours

savait trouver des paroles capables de vaincre les résistances les plus obstinées et de faire fléchir les volontés les plus rebelles. Sa direction, tout en étant ferme au besoin, s'inspirait plutôt de la douceur de et la bonté et il aurait pu en toute vérité prendre pour devise et pour programme, ces paroles de l'apôtre saint Paul qui ornent les armes de notre vénéré cardinal : *In spiritu lenitatis.* Comme le bon Maître, il ne voulait pas briser le roseau cassé ni éteindre la mèche qui fume encore. Ces procédés délicats et charitables, joints à une patience inaltérable, font d'ordinaire la conquête des cœurs et s'ils n'ont pas toujours de résultats immédiats, ils deviennent souvent plus tard l'occasion de retours inespérés. Il n'est donc pas étonnant qu'un grand nombre d'anciens élèves, en apprenant la mort de leur dévoué directeur, aient voulu témoigner leur profonde sympathie à la maison par des lettres toutes pleines des souvenirs du passé, soit par une visite personnelle, soit par l'assistance aux funérailles.

En 1899, M. l'abbé Lecours était appelé à un poste qu'il n'a pas quitté depuis, celui de procureur. Le budget du Collège était alors plus élevé que celui de la ville de Lévis. C'est dire la somme d'ouvrage nécessaire pour tenir en ordre les écritures et surtout les prodiges d'économie indispensables pour équilibrer les recettes et les dépenses. Bien des parents en payant la pension de leurs enfants, s'imaginent remettre une fortune entre les mains du procureur et pensent que la caisse du Collège est pleine à déborder. La réalité est tout autre et le bilan annuel accuse plus souvent des déficits que des surplus. Les élèves paient à peine leurs dépenses, surtout depuis que la hausse du coût de la vie a pris des proportions invraisemblables. C'est donc l'instruction gratuite, au sens strict du mot, que distribuent nos maisons d'éducation. Devant l'insuffisance des ressources ordinaires, le procureur doit s'ingénier à en trouver d'extraordinaires. Il est donc heureux quand il rencontre sur son chemin des amis dévoués, de généreux Mécènes, ayant le sens des réalités et capables de combler un peu les vides du budget. Ce problème angoissant était le cauchemar de notre cher confrère et il est bien certain que ces soucis continuels ont sourdement miné sa constitution et amené la crise fatale.

C'est sous l'administration de M. Lecours que les Sœurs de la Sainte-Famille furent logées en 1911 dans un spacieux couvent flanqué d'une buanderie et relié au corps principal par un grand réfectoire pour les prêtres. En même temps une usine était construite pour le chauffage central et l'éclairage. Toutes ces additions portent à plus de 700 pieds la longueur totale du Collège.

En 1907, après le départ de M. Lachance pour le ministère, M. Lecours était élu supérieur. Ce n'est pas sans hésitation qu'il acceptait ce redoutable fardeau ajouté à celui de procureur. De fait, sa santé en fut ébranlée et pendant l'année 1910-1911, la maladie le cloua au lit pendant plus de deux mois. C'est pourquoi ses confrères du Conseil jugèrent prudent, à la fin de son terme, de lui donner un successeur dans la personne de M. l'abbé Marcoux. Mais ces trois ans avaient suffi pour faire briller aux yeux du grand public les qualités précieuses de M. l'abbé Lecours, son dévouement, son affabilité, son grand sens pratique, sa connaissance des hommes et des choses.

Telle est dans ses grandes lignes, la carrière de celui que nous pleurons. Mais ce prêtre vraiment éducateur savait profiter de toutes les occasions pour faire du bien autour de lui. Les entretiens intimes lui étaient un précieux moyen d'apostolat. Ceux qui l'approchaient dans leurs doutes, leurs difficultés ou leurs peines, étaient sûrs de recevoir de lui la lumière qui éclaire, le conseil qui dirige, la parole qui console. C'est surtout au saint tribunal que son action fut profonde et durable. Bien des jeunes gens lui doivent d'être restés dans le chemin de la vertu ou d'y être revenus. Bien des prêtres ont laissé échapper cet aveu près de sa tombe : " M. Lecours fut pendant plusieurs années mon directeur spirituel. Après Dieu, c'est à lui que je dois d'être ce que je suis. " Heureux le prêtre dont le ministère est à ce point béni de Dieu et qui peut laisser après lui de nombreux continuateurs de son apostolat.

La vie de M. Lecours s'est écoulée entre les murs du Collège mais son influence n'a pas été resserrée dans ces limites étroites Comme le disait, si bien Mgr l'archevêque de Séleucie au jour des funérailles, le cœur de ce prêtre zélé s'était dilaté pour embrasser toutes les œuvres chères à l'Église. L'Action Sociale Catholique comptait en lui un collaborateur intelligent, dévoué et bien au courant des questions sociales. Il entrait résolument dans l'esprit de l'Église en secondant, selon la mesure du possible, les louables initiatives de l'autorité diocésaine. La Caisse Populaire de Lévis eut aussi une large part de son activité. Le Conseil d'administration de cette institution, heureux de voir en lui un sociétaire de la première heure, l'admettait en son sein dès l'année 1907 et depuis lors la confiance des actionnaires l'a toujours maintenu à cette charge.

M. l'abbé Lecours fut toujours et partout prêtre dans toute la force du terme. Sa vie entière fut donc une continuelle préparation à la mort. C'est peut-être pour cela que le bon Dieu l'a rappelé à Lui d'une manière si soudaine. En disant la messe pour

la dernière fois chez un confrère malade, le 6 octobre dernier, il ne se doutait pas qu'il prenait son Viatique pour le grand voyage dont on ne revient pas. Il a passé de l'autel du sacrifice au tribunal du souverain Juge.

Ses funérailles, que dans sa modestie, il avait voulues simples et sans apparat, ont pris le caractère de funérailles publiques, par le concours extraordinaire et spontané des sommités du monde religieux, civil et politique. Bel hommage rendu à ce prêtre distingué, qui avait toujours recherché l'obscurité et fui les grandeurs.

Il repose maintenant dans le cimetière Mont-Marie, à côté de son compagnon de travail, l'abbé Faucher. L'abbé Lecours est disparu, mais sa mémoire vivra toujours, pour l'édification des générations futures. *In memoria æterna erit justus.*

L'abbé Charles-Edmond Dallaire

Dans le jardin de son Église, le bon Dieu vient cueillir les plantes les plus variées pour en orner les parterres de la Jérusalem céleste. Hier, c'était l'arbre robuste qui inclinait vers la terre ses rameaux chargés de fruits ; aujourd'hui, c'est l'arbuste délicat et frêle, joyeux de vivre et plein de promesses pour l'avenir. Hier c'était le prêtre aux longues années de service, épuisé par un travail ardu et de continuels soucis ; aujourd'hui, c'est un prêtre dont les mains sont encore humides de l'huile sainte et qui commençait sa carrière avec toute l'ardeur de ses vingt-cinq ans. Après avoir perdu d'une manière soudaine son dévoué procureur, le Collège de Lévis se voit enlever l'abbé Dallaire, victime de la terrible épidémie de grippe.

Né à Ste-Claire de Dorchester, le 15 août 1893, M. l'abbé Charles Edmond Dallaire appartenait à une brave famille de cultivateurs, dont la principale richesse est une couronne de nombreux enfants. Il était l'aîné des garçons et l'espoir de ses bons parents. En 1906, M. Dallaire entrait au Collège de Lévis pour y commencer son cours qui devait durer jusqu'en 1914. Travail constant, conduite exemplaire, piété solide : tels sont les trois mots qui résument ces huit années et dispensent de tout autre éloge. Son cours classique terminé, M. Dallaire, désireux de se donner au bon Dieu, hésita un instant entre l'état religieux et l'état ecclésiastique. Mais finalement l'attrait pour le Grand Séminaire l'emporta. Ceux qui l'avaient connu parfait écolier ne furent pas surpris de le voir séminariste

fervent. C'est dans le travail, les pieuses méditations et la prière que se passèrent ces quatre années de solitude. Sans avoir un talent transcendant, M. Dallaire savait mettre à profit les belles qualités que la Providence lui avait départies et féconder par la réflexion et par un travail tout personnel les leçons de ses maîtres. C'est ce qui explique ses constants succès et les lauriers que nous le voyons cueillir avec tant de distinction : licence en philosophie en 1915 ; licence en théologie en 1917, doctorat en théologie, en 1918.

Le 24 mai dernier, Mgr Roy l'élevait à la prêtrise dans la cathédrale de Québec. Il y a un mois à peine, son Alma Mater l'admettait à faire partie du personnel enseignant et fondait sur lui les plus belles espérances. C'est que M. Dallaire était réellement un homme de communauté, plein de déférence pour ses supérieurs, aimable et affable avec ses confrères, dévoué pour ses élèves. Tous se réjouissaient de cette précieuse acquisition et entrevoyaient une carrière fructueuse pour le bien des âmes et la gloire de l'Alma Mater. Le bon Dieu dans ses jugements impénétrables, en a disposé autrement.

Dès que la grippe eût fait son apparition au Collège, un des premiers atteints fut le frère même de l'abbé Dallaire. Celui-ci, n'écoutant que la dictée de son cœur compatissant, poussa le dévouement jusqu'à prendre chez lui ce frère malade, sans penser aux redoutables conséquences de son acte. C'est ainsi que, victime de son affection fraternelle, il a contracté la maladie qui l'a conduit au tombeau.

A d'autres, Dieu demande ces mille sacrifices, petits ou grands, qui chaque jour, font mourir le vieil homme et disposent au terrible passage ; à l'abbé Dallaire, Il a demandé d'un seul coup le sacrifice suprême qui renferme tous les autres, immole l'être tout entier et couronne une carrière. Ce sacrifice, l'abbé Dallaire l'a fait avec la générosité et la ferveur d'une âme éclairée sur la vanité des choses d'ici-bas et la grandeur des biens futurs; ses parents l'ont accepté avec un cœur tout saignant de la cruelle blessure, mais résigné aux adorables volontés du bon Maître ; le Collège de Lévis l'a offert avec la conscience de la grandeur d'une telle perte et pour obtenir de la divine Providence la fin de ses douloureuses épreuves.

Élias Roy, ptre,
Collège de Lévis.

CONCOURS INTERCOLLÉGIAUX

(AVRIL 1918)

LES MEILLEURS ESSAIS (1)

DEVOIR DE PHILOSOPHIE (2e année) : *Contre le suicide*

A propos du désastre de Lisbonne, un poète avait vomi d'horribles blasphèmes : " Pourquoi donc souffrons-nous sous un maître équitable !... Quel crime, quelle faute ont commis ces enfants, sur le sein maternel écrasés et sanglants ?... ». Au spectacle des ruines de Beauregard, un robuste chrétien, le marquis de Costa s'était écrié : « Saluer dans cette catastrophe un dessein providentiel, c'est trop me demander. » Il y a donc impuissance pour certaines âmes de distinguer,. à travers les événements de la vie la main de Dieu qui frappe. Dans le *Sens de la mort*, par le fin psychologue Paul Bourget, Madame Ortègue nous fournit un exemple saisissant. Un cancer ronge son mari, médecin, dont la passion dominante de sa vie fut l'amour de l'humanité. Ne pouvant concilier la douleur et la vertu, le doute s'empare de son âme : « S'il y avait un Dieu, est-ce que je verrais cette heure atroce ? » — Allons donc ! l'existence de Dieu va maintenant exclure la souffrance ? La douleur a été de tout temps considérée comme l'artiste qui fait les plus beaux chefs-d'œuvre. Comme l'or, pour être purifié, doit passer par le feu ; comme la terre, pour produire les opulentes moissons, doit être déchirée en tous sens et tous côtés ; ainsi l'âme,pour être plus belle et radieuse, doit passer par le creuset des tribulations. Loin d'être une négation de Dieu et de sa Providence, la souffrance est donc une preuve manifeste de leur existence.

« Est-ce que je l'ai méritée ? » ajoute madame Ortègue. Ah ! c'est le cri de tous ces aveugles qui n'ont pas assez de force d'âme pour lever les yeux vers le ciel quand le moment de l'épreuve. Eh bien ! à tous ceux-là, je dirai : Ou vous êtes coupables, ou vous êtes innocents. Si vous êtes coupables, la souffrance c'est une justice qui châtie. Si vous êtes innocents, la douleur a encore sa raison d'être. On a justement comparé notre monde à un cercle infini où, du centre à la circonférence, il n'y a pas un être qui ne soit solidaire des autres êtres, pas un homme en qui ne retentissent les fautes des autres pour le désoler, et les mérites pour le consoler. Il est donc du devoir des innocents de payer pour les coupables.

(1) Voir *Bulletin* numéro 5, volume II, page 228.

N'est-ce pas l'achèvement le plus parfait de l'harmonie du gouvernement providentiel ?

Ces raisons sont déjà suffisantes pour prouver qu'il y a un Dieu. Une intelligence peut-elle douter quand elle pénètre l'essence des choses ? Ce mouvement, dont nous sommes chaque jour les témoins, ne suppose-t-il pas l'existence d'un Être Souverain qui n'a reçu le mouvement d'aucun autre, mais qui l'a communiqué à tous ? Supprimez ce moteur immobile, vous détruisez le monde. Et cette fécondité des plantes, des brutes et des hommes, ce lien inflexible qui attache en quelque sorte l'engendré au générateur, comment expliquer toutes ces choses, comment les harmoniser si nous n'avons recours à une première cause que nous appelons Dieu ?

Dieu existe ! La nature belle et majestueuse nous répète à chaque instant cette suprême vérité. Si nous visitons par la pensée les régions de l'espace intersidéral, nous sommes émerveillés de cet ordre magnifique qui préside au mouvement des astres. Revenons à la terre. Par un beau soir d'été, contemplons le firmament avec ses myriades d'étoiles. Pour l'âme artiste c'est l'extase. Un cri s'échappe spontanément du cœur. Que Dieu est grand ! Puis cette ordination admirable des minéraux aux végétaux, des plantes aux brutes, des animaux à l'homme, pourrait-elle être l'effet du hasard, d'une évolution de la matière, de la sagesse des siècles ? — Le hasard est un mot vide de sens. Une telle évolution de la matière est un mythe. L'homme, tout orgueilleux qu'il soit, n'a jamais osé s'attribuer ces prodiges. Il reste une seule alternative : Dieu est l'auteur de toutes ces choses.

Dieu existe ! « Il est au fond des âmes, a écrit J.-J. Rousseau, un principe inné de vertu et de justice sur lequel nous jugeons nos propres actions et celles d'autrui comme bonnes ou mauvaises. » Or l'homme ne se constitue pas son législateur. Seul l'auteur de la nature a donc pu mettre au fond de notre cœur cette loi constante et immuable comme lui-même.

Et cette vérité de l'existence d'un Dieu ne suppose-t-elle pas un autre monde ? Dieu a animé notre corps d'une âme simple et spirituelle. Ne répugnerait-il pas à sa sagesse de la détruire ? Sa bonté se refuserait à la tourmenter sans cesse d'un désir de béatitude et de survivance à jamais inassouvi. Dieu se ferait-il à plaisir le bourreau de la race humaine ? Soutenir de pareilles choses est absurde ! La justice divine exige aussi l'existence d'un ciel. En ce bas monde l'honnête homme est souvent éprouvé, le méchant prospère. Si tout l'homme finissait à la tombe, quand justice serait-elle rendue ? Ces réponses suffisent. Il y a un ciel.

Dieu existe, il y a un autre monde; voilà deux vérités mises en évidence. Mais alors de quelle source découlent le Bien et le Mal ? Devons-nous répondre avec madame Ortègue : « Le Bien et le Mal sont le résultat d'un long atavisme d'adaptation » ? Cette erreur, qui fut celle de certains évolutionnistes, a été maintes fois réfutée. Sans doute l'hérédité est la cause d'influences relativement profondes, mais elle ne pourrait jamais être constituée le principe du Bien et du Mal. Et pourquoi chercher si loin la solution de ce problême ? Le monde est sorti des mains de Dieu, bien infini. C'est la source du Bien. Quant au mal, disons avec un célèbre philosophe : « Qu'il est un accident et résulte, comme un effet indirect, de l'exercice des activités créées. » De fait, bien que Dieu soit l'auteur et le conservateur de tous les hommes, le gouvernement divin n'exclut pas l'action des causes secondes et les déficiences d'où naît le mal dépendent de l'imperfection des agents particuliers. Cette réponse a le double avantage de dégager, dans cette question du mal la responsabilité de la cause première et de sauvegarder sa liberté de créer.

Madame Ortègue termine par cette parole : « Quand une créature souffre trop . . . » — Mais Dieu peut-il éprouver l'homme au-delà de ses forces ? Il faudrait tout au moins changer la question et dire : « Quand une créature souffre beaucoup au nom de quoi lui défendez-vous de se délivrer de cette souffrance par le suicide ? » — La réponse est maintenant facile : Dieu existe ; à la vie terrestre succède celle d'outre-tombe ; la souffrance est bienfaisante, nécessaire car selon l'expression de Sortais, « la vie a été accordée à l'homme comme un temps d'épreuve et de combat pour atteindre sa fin ». Plaignons ceux qui ne veulent comprendre et se donnent la mort pour échapper à la douleur. Ces tristes sires violent les droits divins les plus sacrés, insultent à l'autorité, à la bonté de l'Être Suprême. « Nous sommes la possession de la divinité ». disait Socrate Le sang qui coule dans nos veines est en effet un don de la munificence du Créateur ; nos facultés ont en Dieu leur principe ; notre âme a été immédiatement créée par Lui. Et l'homme s'arrogerait un plein pouvoir sur sa personne ? — Étrange absurdité ! S'enlever la vie, n'est-ce pas aussi transgresser le plus grand des préceptes, celui de la charité ? « Aime ton prochain comme toi-même, » a dit le Seigneur. Or les suicidés sont les pires ennemis de la société : ils brisent son intégrité en la privant d'un membre et lui donnent un pernicieux exemple. Ah ! c'est à bon droit que la sagesse antique comme celle de tous les siècles leur a refusé les honneurs de la sépulture ! Inconcevable alberration de l'esprit humain ! ces misérables

se haïssent : ils résistent à leur nature qui veut vivre toujours, se privent du plus grand des biens, l'existence, mettent obstacle au perfectionnement de leur être, renoncent à la plénitude de la dignité dumaine à laquelle tout homme doit tendre et arriver p ar ses efforts personnels.

Voilà, ce nous semble, de quoi détourner du suicide. Ce n'est pas tout cependant. Le jour succède à la nuit. Les orages sont souvent le présage d'un temps superbe.— Il en est de même des souffrances. Qui sait si demain n'apportera pas le bonheur ? Tout de même ne soyons pas trop exigeants. Ne demandons pas à la vie ce qu'elle ne peut donner. Souvenons-nous toujours de cette parole de saint Augustin : « *Irrequietum est cor nostrum donec requiescat in te.* »

Percival Caza,
Petit Séminaire de Sainte-Thérèse.

Devoir de Sixième ou Éléments

Rédaction française : *Lettre à une mère*

Bien chère mère,

Je suis rendu au Séminaire. Hélas ! dès la première journées je me suis aperçu avec peine que vous n'étiez plus auprès de moi pour me donner vos soins empressés. Au milieu de tous ces élèves qui me sont inconnus, pour le moment, j'aurais bien désirer y trouver au moins un de mes petits frères. Le soir, dans mon lit, quand je pensais que j'étais si loin de vous, le mauvais génie de l'ennui m'a fait pleurer.

Mais quand je baisai la croix du petit chapelet que vous m'avez donné pour vous remplacer auprès de moi, j'ai dit : «Arrière, mauvais génie, il ne faut pas que je pleure, car ce que j'ai fait, c'est bien fait.» Il faut pour devenir un homme, peut-être un prêtre, que je me sépare de vous tous. On n'a rien sans peine.

Aussi, à quoi me sert de pleurer, vous m'avez placé ici pour mon plus grand bonheur pour me faire instruire. Je vous dis qu'il n'y a pas de plus belle place qu'ici pour étudier. De bons maîtres, beaucoup d'étude, en un mot, nous avons tout à souhait. Personne pour nous déranger, nous n'avons qu'à travailler pour nous instruire.

Vous m'avez placé ici, encore pour me faire élever, je vous en suis reconnaissant, et je le serai toujours. Chez-nous, vous ne pouviez pas toujours me surveiller, ici, les maîtres sont sans cesse avec nous ; chez-nous nous étions loin de l'église, ici, nous avons une chapelle dans la maison même. Ah ! si vous aviez cet avantage, je vois comme vous en profiteriez.

Moi aussi, je vais en profiter pour recevoir souvent le petit Jésus dans mon cœur et pour lui demander de m'accorder les grâces nécessaires pour répondre à vos bons desseins. Il ne faut pas que je perde mon temps, car beaucoup n'ont pas la chance de s'instruire. Il me faut aussi, par mes progrès, vous dédommager de tous les sacrifices que vous vous imposez pour moi.

Comme je viens de vous le dire, je vais recevoir souvent le bon Jésus et j'espère qu'il m'aidera à apprendre mes leçons et à bien faire mes devoirs. De même qu'il n'abandonne pas le petit oiseau, de même aussi, il ne m'abandonnera pas, car je suis un petit oiseau qui n'est plus sous l'aile de sa mère. Ne craignez rien, c'est le bon Jésus qui vous remplacera auprès de moi.

Ah ! ma mère, que ce serait beau si, un jour, je suis prêtre. Ah ! que vous seriez contente. C'est vrai, je suis encore bien jeune, mais j'aimerais bien cela. En tous les cas, si je n'en fais pas un ce qui est possible, je veux être quelqu'un qui, dans n'importe quelle sphère de la société, soit assez instruit et ait assez d'énergie et de volonté pour accomplir les desseins de Dieu.

Or, pour être ce prêtre ou ce quelqu'un, il faut que je commence dès maintenant à bien étudier, à bien faire mes devoirs et surtout à être pieux et obéissant, en un mot, a être parfait en tout et partout C'est ce que je vais m'efforcer de faire et d'être pendant cette année. Je termine donc en vous demandant de vouloir bien prier pour moi.

Votre fils affectionné,

ADOLPHE

JEAN-BAPTISTE ROSSIGNOL,
Petit Séminaire de Chicoutimi.

———

VARIÉTÉ SCIENTIFIQUE

Les Vivres en Allemagne

Nul n'ignore le rôle considérable joué par la chimie moderne dans la grande guerre qui vient de finir. Des chimistes ont pu affirmer sans être contredit, que sans chimie, pas de guerre, du moins de guerre moderne.

Mais la chimie n'a pas seulement servi à la destruction, elle s'est aussi occupée de la conservation de la vie et en Allemagne, particulièrement, les chimistes ont fait des synthèses et cherché des succédanés alimentaires.

Il n'est pas sans intérêt de connaître un peu le fruit de ces savantes recherches. Voici quelques détails que nous empruntons surtout aux *Nouvelles de France*, 8e volume, numéro 9 :

I.— Les succédanés alimentaires

L'énorme développement de l'industrie des *Ersatz* depuis la guerre est bien mis en évidence par les travaux de Bureau d'Information sur les succédanés (*Ersatzmittel-Auskunftstelle*), qui a été organisé au mois de mars de cette année auprès de la section économique de l'Office d'alimentation de guerre. A la suite des demandes adressées par ce bureau aux services d'analyse des matières alimentaires, de contrôle des prix, etc., il lui a été communiqué jusqu'ici plus de 10,000 succédanés différents, dont 7,000 en chiffres ronds se rapportent à des matières alimentaires. Au début de l'année, il n'y avait environ que 1,200 de ces succédanés alimentaires et quelques centaines de succédanés industriels ; et à la fin d'août le chiffre total n'était encore que de 7,000 environ, dont 5,000 alimentaires. Dans ces nombres considérables figurent naturellement beaucoup de succédanés qui n'ont qu'une existence limitée ou locale, ou dont la production est, pour des causes diverses, bientôt arrêtée.

*

* *

Le professeur Dr Jolles examine les différentes sortes de succédanés utilisés dans l'alimentation. Il cite, comme substances utilisées pour étendre le pain : l'orge, le maïs, l'avoine et les pommes

de terre, qui possèdent une certaine valeur nutritive ; mais aussi la paille, le foin, la farine, le bois, les betteraves et la mousse d'Islande qui n'en ont guère.

Le lait n'a pas de succédané : on ne connaît que le lait en poudre et le lait condensé. Les succédanés d'œufs ne sont en général que des poudres colorées en jaune, avec addition de farine d'amidon. Signalons un succédané de la viande, fait au moyen de sang de bœuf et se composant d'albumine décolorée à l'eau oxygénée. Il existe des succédanés de citron, qui se composent d'une solut'on aqueuse d'acide tartrique colorée en jaune à l'aniline, avec quelques traces d'essence de citron.

Comme Ersatz de cacao on utilise les pelures de cacao et les châtaignes grillées. Pour remplacer le café, on emploie la chicorée ; les racines de pissenlits, les cossettes de betteraves, le sarrasin, les légumineuses de toutes sortes et jusqu'à des déchets de fruits. La saccharine permet de parer au manque de sucre ; pour en diminuer le pouvoir sucrant, on l'étend au moyen de carbonate de soude; mais on ne dispose cependant pas de quantités suffisantes de saccharine. Pour remplacer la glycérine, on utilise des solutions de sucs de plantes (Lichen carragheen), de gélatine, de sirop d'amidon des solutions de sels hygroscopiques comme le chlorure de calcium ou de magnésium, ou encore le lactate de soude.

*
* *

Les stocks de café et de thé ont presque complètement disparu. On ne peut disposer qu'en très faible quantité des matières première nécessaires à la fabrication des succédanés de café, parce qu'elles constituent en général des denrées alimentaires et des fourrages, qu'on ne peut pas soustraire à la consommation. C'est pourquoi la firme H. Jansen, d'Altona, paie le prix de un mark par livre de feuilles séchées des différentes espèces suivantes, au moyen desquelles elle fabrique du thé indigène : fraisiers, ronces, myrtilles, airelles rouges, ponctuées, groseilliers, cassis, houx, cerisier, bouleau, orme, frêne, prunier, prunellier, noyer et épilobe.

*
* *

Le secrétaire d'État de l'Office d'alimentation de guerre a publié un arrêté sur les succédanés du café, qui établit des prix maxima, et facilite le contrôle, aussi bien que la fabrication et la

vente de ces succédanés. En ce qui concerne les prix, l'arrêté ne distingue plus que deux catégories : d'une part, les succédanés dérivant de céréales ou de malt (café de céréales) et d'autre part tous les autres. Pour chaque catégorie des prix différents sont fixés suivant que la marchandise est en vrac ou empaquetée ; mais au contraire, aucune différence n'est faite suivant la matière première employée et le mode de fabrication. Et le mélange de café de céréales avec une autre catégorie ne peut être effectué qu'avec l'autorisation expresse du Comité de Guerre pour le café.

II.— Les succédanés de la viande de boucherie

L'Office d'alimentation communique que la pêche des crabes est terminée ; sur les côtes, on reprendra prochainement la pêche des moules. De grandes quantités de moules seront aussi importées de l'étranger, et on veillera spécialement à ce qu'elles soient de meilleure qualité que l'an dernier. Leur transformation en conserves est défendue cette année, et elle ne sera permise qu'en des cas tout à fait exceptionnels. Leur prix comportera 20 pf. la livre à Berlin. On recueillera aussi les huîtres côtières, abondantes sur les côtes du Schleswig occidental ; elles seront transformées en saucisson.

Contrairement à ce qui précède, le correspondant de Lubeck rapporte que la viande de moules en gelée a fait son apparition sur les marchés de l'Allemagne du Nord. Le public est outré du prix élevé de la marchandise, qui est déjà vendue 1 mk 80 la livre, et qui se compose d'une énorme quantité de « Gelée-ersatz » avec fort peu de moules.

La Commission des vivres de Berne a tenu une séance dans laquelle a été annoncée la formation dune Société pour la fabrication de chair à saucisses avec des moules fraîches et des champignons. L'inventeur est le Dr Markwitz de Duisburg, qui a soumis son produit au commandement militaire, et a obtenu de bons résultats. L'administration peut produire cent cinquante quintaux par semaine de cette « saucisse merveilleuse » de Berne qui sera reparti au taux de 1-4 de livre par personne et au prix de 2 mk. 40 la livre. Cet aliment se recommande surtout pour faire des tartines ; il peut être aussi grillé ou bouilli et constituer ainsi différents plats. Une dégustation a eu lieu à l'hôtel Schmitz, à la satisfaction générale.

*

* *

Saucisses de baleine et de phoque.— Tout morceau de viande a actuellement une valeur nutritive. La question de sa provenance

ne vient qu'en seconde ligne, et elle entraîne rarement une impossibilité complète de consommation. Quel européen eût pensé autrefois qu'on dût manger de la chair de phoque ou de baleine ? et voici cependant qu'un arrêté du chancelier (Impérial allemand) vient de règlementer l'importation de ces viandes. On a surtout en vue les baleines, les phoques et les dauphins, en particulier ceux de ces derniers qui viennent s'égarer jusque dans la Baltique. D'après un article de C. Rost (dans les mittéilungen des Deutschen Seefischereivereins), leur chair a du moins cet avantage qu'elle contient beaucoup de graisse, et sous les hautes latitudes boréales, aussi bien qu'au Japon, elle a déjà été utilisée par les populations de pêcheurs. Sous le terme de graisse de ces animaux, il faut entendre des produits se rattachant par l'ensemble de leurs propriétés à ce qu'on appelle les huiles de poisson ; il n'y a donc là rien qui doive paraître particulièrement alléchant pour notre palais ; mais après une préparation convenable, cette chair ne serait, paraît-il, pas sans analogie avec celle du bœuf. De petites saucisses bouillies de baleine de viande, de la viande de phoque conservée dans la saumure ou fumée, du saucisson de phoque ont déjà fait leur apparition sur le marché. En cette matière, beaucoup, sinon tout, dépend de la préparation. La viande de phoque, mise à macérer dans l'eau pendant un jour si elle ne devient pas une friandise, perd du moins son goût d'huile de poisson. Malheureusement, dans les préparations mises jusqu'ici en circulation, cette viande n'est pas particulièrement riche en graisse; et les parties nerveuses, autrement dit les tendons, ne sont pas surtout recommandables. Cependant le bureau d'essais pour les vivres et matières alimentaires, ainsi que d'autres autorités scientifiques ont déclaré qu'aucune objection ne pouvait être faite contre l'emploi d'une telle viande. Mais la ménagère, qui achète éventuellement de la viande de phoque en boîte, doit avoir la précaution de renouveler au moins deux fois l'eau de la cuisson. De cette façon, on obtiendrait, dit-on, un mets ayant une sorte de goût de gibier.

———

CHRONIQUE COLLÉGIALE

TOUJOURS LES COLLÈGES

Notre dernier numéro, page 284 cont nait l'entrefilet suivant :

*Nous lisons dans l'*Enseignement primaire, *septembre* 1918, *page* 39, *les mots suivants qui dépassent c'est probable, la pensée de l'auteur :*

Quant aux grands élèves de nos collèges qui n'ont aucune liberté, je me demande si ces agglomérations d'enfants sont bien désirables. Il y a trop d'enfants dans nos collèges d'instruction secondaire surtout, dont on étouffe les initiatives personnelles. Nous sommes tenus en laisse, il paraît que c'est ce qu'il faut pour nos caractères . . .

Un des maîtres de nos collèges relèvera-t-il le gant ?

Nous venons de recevoir à ce sujet la lettre ci-dessous de monsieur le Directeur de l'*Enseignement primaire*, lettre que nous reproduisons volontiers.

Monsieur le Directeur,

*Dans l'*Enseignement secondaire *du* 1*er octobre dernier, vous reproduisez quelques lignes de l'*Enseignement primaire *de septembre* 1918, *lesquelles lignes renferment au jugement plutôt sévère sur nos collèges classiques.*

Et vous ajoutez : « Un des maîtres de nos collèges relèvera-t-il le gant ? »

*En justice pour l'*Enseignement primaire *et son Directeur, permettez-moi de compléter la note de l'*Enseignement secondaire. *Les lignes citées par cette revue ont paru dans l'*Enseignement primaire *c'est exact.*

Mais n'aurait-on pas mieux fait de dire que :

1° *le passage cité était extrait d'un compte-rendu d'une séance du cercle pédagogique Roy, de Montréal, compte-rendu signé par le secrétaire, M. J.-A. Dupuis.*

2° *les lignes reproduites de l'*Enseignement primaire *rapportaient textuellement les paroles de M. l'abbé Desrosiers, principal de l'Ecole normale Jacques-Cartier ;*

3° *le Directeur de l'*Enseignement primaire *en tête du compte-rendu incriminé, avait écrit la note qui suit : « Depuis quarante ans, l'*Enseignement primaire *publie en même temps que les procès-verbaux*

des associations, et cercles pédagogiques, les travaux des conférenciers. Bien entendu, la revue ne prend pas à son compte toutes les idées exprimées dans ces procès-verbaux et travaux pédagogiques, et en laisse l'entière responsabilité à leurs auteurs. C'est simplement à titre documentaire que nous publions les études que l'on veut bien nous adresser. »

*Ainsi, ce n'est ni l'*Enseignement primaire *ni son Directeur qui doivent être mis en cause, mais l'orateur seul dont on a rapporté les paroles.*

*Inutile d'ajouter « que le maître de nos collèges qui voudra relever le gant » sera bienvenu à l'*Enseignement primaire.

Votre tout dévoué,

C.-J. MAGNAN,
*Directeur de l'*Enseignement primaire.

Québec, 8 octobre 1918.

———

POUR LES BOUCHES MOLLES

Pour délier la langue de leurs écoliers, la rendre plus habile et plus souple, nous recommandons aux professeurs des classes de lettres de faire pratiquer quelques-unes de ces phrases :

La cavale du Valaque avala l'eau du lac et l'eau du lac lava la cavale au Valaque.

—

Didon dinaît dit-on du dos de dix dodus dindons.

—

Un chanteur enchanta sur le champ, en chantant des chants touchants, touchant les champs.

—

Il a tant plu
Qu'on ne sait plus
Dans quel pays il a plus plu.
Mais au surplus,
S'il eût moins plu,
Ça m'eût plus plu.

—

Si six scies scient six cyprès, six cent six scies scieront six cent six cyprès.

—

Thomas ton thé t'a-t-il tout ôté toute ta toux ?

—

Un pâtissier pâtissait chez un tapissier qui tapissait.
Le tapissier qui tapissait dit au pâtissier qui pâtissait :
— Pourquoi, pâtissier, viens-tu pâtisser chez un tapissier qui tapisse ?
Le pâtissier qui pâtissait répondit au tapissier qui tapissait :
— Un pâtissier peut aussi bien pâtisser chez un tapissier qui tapisse, qu'un tapissier tapisser chez un pâtissier qui pâtisse.

—

Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.

Quand un cordier cordant veut accorder sa corde
Pour sa corde corder, trois cordons il décorde,
Mais si l'un des cordons de la corde décorde,
Le cordon décordé fait décorder la corde.

Le corsaire

Glabre, sobre, maigre, sec,
Chique aux dents ou pipe à bec,
Il courait la mer avec
Un chébec en bois de teck.

Vil turc de corde et de sac,
Riche en trucs, narquant le trac,
Barque, brick, barquette et bac,
Crac ! il mettait tout à sac.

Mais un jour, droit sur un roc,
Le chébec en teck fait : toc !
Choc... les Turcs font floc en bloc.

Morale

On pillait bac, barque et brick...
Roc ! choc ! toc ! ! ! on coule à pic
Flic, floc ! Couic... Voilà le hic.

Au point de vue de l'harmonie des sons, faut-il se préoccuper du choix des mots dans le style et particulièrement en poésie ? on trouvera sans doute la réponse dans le sonnet ci-haut.

COURRIER DU BULLETIN

Un membre pose au Cercle cette question :
Question unique : *La France est-elle encore catholique ? — Où trouver une brève réponse* ad rem ?

L'*America* du mois écoulé (19 octobre) contenait un article du révérend père Ménager, qui résout bien, croyons-nous, votre question.

En voici une traduction plutôt large.

La guerre livrée par les pouvoirs à la France catholique et surtout à ses ordres religieux a créé une opinion courante chez les peuples de l'extérieur : la France, si elle n'est pas absolument irréligieuse, est à tout le moins sceptique, indifférente et trop occupée à la recherche du bien-être pour se soucier beaucoup de religion. En outre une propagande insidieuse faite par l'Allemagne n'a pas peu contribué à accréditer cette opinion : les Français sont un peuple sans vigueur physique, mentale ou morale ; frivole et quasi irresponsable, il est indigne de la place qu'il occupe parmi les nations.

La réponse à toutes ces calomnies, c'est la tenue morale des fils de France qui, de près ou de loin, depuis 1914, se sont ralliés au drapeau et ont répandu sans compter leur sang dans la lutte contre le Hun brutal et sauvage.

Une simple revue des faits donne une connaissance partielle du véritable état des choses et prouve à tout observateur impartial qu'il ne faut pas juger de la France par son gouvernement, ni par les mensonges colportés par ses ennemis, ni même par les innombrables livres traduits en d'autres langues, exportés dans l'univers, et vendus sous le titre de romans français.

On reconnaît l'arbre à ses fruits. Quel est donc le véritable esprit catholique français sinon celui qui a engendré ces milliers de vocations pour les missions étrangères, qui a fourni à toutes les grandes causes un aide généreux et substantiel et qui, dans son propre pays a écrit et écrit à ce moment même des pages héroïques et merveilleuses.

L'on a dit avec raison que l'âme de chacun de nous est un livre scellé. A un degré moindre, ne peut-on pas dire la même chose de la vie intime d'une nation. Pourquoi vouloir juger celle-ci sans avoir ouvert le livre ? Brisez donc le cachet, parcourez les pages. Vous en trouverez quelques-unes tachées, mais ceux mêmes qui ne se

gênent pas pour parler de l'athéisme de la France contemporaine trouveraient bien stupide et borné celui qui jugerait du catholicisme de l'Irlande par celui des habitants de l'Ulster. Certes le gouvernement français a persécuté de toutes façons les catholiques, mais il n'a jamais pu faire des français un peuple athée. Au reste, la vie spirituelle d'une nation ne se comprend point sans persécutions. *Sanguis martyrum semen christianorum.* L'important est de se tenir debout, de faire face à l'ennemi, et tel a été le lot de la France catholique. Voyez ces patronages, ces associations, ces corps de métiers fondés et maintenus avec tant de vaillance. Que penser de l'*Association Catholique de la Jeunesse Française*, fondée, il y a 25 ans, à l'instigation du comte Albert de Mun, et comptant à l'ouverture de la guerre 125,000 ouvriers actifs et disciplinés. Cette société relevant d'un conseil central et d'un président général établi à Paris, a des adhérents répandus sur toute la surface du sol français et maintenus en contact intime avec le centre, Paris. Le recrutement de ses membres se fait surtout dans les milieux lettrés parmi les fils de la bourgeoisie, même de la noblesse, et dans le monde des étudiants. Ce sont tous des hommes cultivés, déterminés dans quelque domaine que s'exerce leur influence, à étendre le règne de Dieu suivant leur force. Aussi bien, est-un esprit tout apostolique qui unit les jeunes membres de l'A. C. J. F., qui leur donne pour idéal une France catholique, pour fin, un aide efficace, tel que le doivent des fils soumis, au clergé français. Passé 30 ans, les membres peuvent demeurer de l'association, mais comme son nom l'indique, cette Société demeure toujours l'apanage de la jeunesse.

L'on critique encore fortement le système d'éducation en France. Que de fois l'on entend dire : « Rien d'étonnant si la France est athée : elle n'a pas d'écoles catholiques. » C'est toute une révélation qui attend celui qui veut se donner la peine d'étudier la France catholique dans ce domaine. La fille aînée de l'Église s'est fait une loi de propager la foi, et elle s'est servie pour cela surtout des écoles. Lorsqu'en 1882, l'instruction religieuse fut proscrite de l'école publique, les catholiques français n'oublièrent point pour cela leur rôle d'éducateurs, et fidèles à la voix du pape Léon XIII, ils dirent avec les Belges : " Partout où s'élèvera l'école de l'État, nous bâtirons à côté une école catholique. Tâche gigantesque, mais en 1901, le coût de l'entreprise s'élevait déjà à 56,000,000 de francs. Le gouvernement français voulut resserrer encore l'étau et obligea tout candidat à l'enseignement à obtenir un degré. En 1897 53,502 candidats avaient rempli l'obligation et pouvaient ainsi

enseigner dans les écoles catholiques. Ce triomphe provoque des représailles, mais aussi de nouvelles victoires. Les lois de 1901 enlèvent toute existence légale aux ordres religieux enseignants et aux congrégations non autorisées, ainsi qu'aux écoles libres, c'est-à-dire aux écoles catholiques. C'est par milliers que ces établissements sont fermés. La charité des hommes et des femmes de France répond à ces provocations : les maîtres religieux quittent leur vêtement religieux, afin de maintenir vivante la foi dans le cœur des petits Français. Les écoles s'ouvrent de nouveau, elles sont même plus nombreuses qu'auparavant. Et depuis 1910, le nombre des élèves dans les écoles catholiques augmente constamment. Les statistiques accusent un accroissement de 3 écoles publiques pour 1017 élèves, tandis que chez les catholiques, l'on compte 9 écoles pour 1028. Et songez que ce résultat a été obtenu en dépit de toutes les barricades élevées par l'État. Les écoles sont le fruit de cette profonde vitalité religieuse de France qui s'est manifestée dans tant d'autres domaines. Le lecteur sera peut-être surpris d'apprendre que, dans la Champagne, au front, il y a à peine quelques semaines, ce sont les canons allemands qui ont arraché le crucifix des écoles publiques. Décroché par les autorités de l'État, le crucifix a été remis à la place d'honneur par les différentes municipalités. Voyez en outre comme les écoles publiques sont peu fréquentées dans nombre de régions. De 1909 à 1910, dans l'Ille-et-Vilaine, Loire-Inférieure et Mayenne, le nombre des élèves perdus par les écoles publiques et reçus par les écoles confessionnelles (catholiques) s'élève à 1,000 ; à 2,000 dans les départements Côtes-du-Mord et Maine-et-Loire. La Vendée offre un total de 9,000 élèves, ayant ainsi passé, dans l'espace de 6 ans, de l'école neutre à l'école religieuse.

Voici encore d'autres statistiques. Dans une région de l'Ouest, l'on compte 24 écoles publiques veuves de tout élèves, 23 ayant chacune 3 élèves, et 46 n'en comptant que 5. Dans les villes de la même localité,

pour 20 élèves dans l'école publ. il y a 140 dans l'école catholique
“ 8 “ “ “ “ “ “ “ “ 160 “ “ “
“ 2 “ “ “ “ “ “ “ “ 140 “ “ “
“ 0 “ “ “ “ “ “ “ “ 85 “ “ “
“ 9 “ “ “ “ “ “ “ “ 105 “ “ “

Et ce ne sont là que des statistiques locales, mais ne prouvent-elles pas déjà combien vivant et actif le vieil esprit religieux de ce noble pays dont la plus grande et légitime fierté est de se proclamer la *fille ainée de l'Eglise*. Avant donc de critiquer la France, apprenons à connaître ce qu'elle est. Nous serons bientôt persuadés que, si ce grand pays a un gouvernement athée, le peuple français est encore et avant tout, catholique. Ad. G.

LIVRES ET ARTICLES

LE PETIT SÉMINAIRE DE MONTRÉAL, par Olivier Marault, *prêtre de Saint-Sulpice.* Vol. in-8, 240 pages, librairie L.-J.-A. Dérome, limitée, Montréal.

Dès la préface, l'auteur nous prévient que ce livre n'est qu'une ébauche, et que plus tard s'il plaît à Dieu, il nous donnera une édition plus « savante », revue, corrigée et augmentée.

En attendantk nous avons joui vraiment a parcourir ces pages où l'on nous fait assister aux origines puis aux déplacements de l'institution. Tout cela touche à notre histoire nationale et tout cela surtout captive l'attention de ceux qui sont adonnés à l'enseignement secondaire.

Les chapitres consacrés aux études, à la vie commune et aux grands événements, débordent de souvenirs émus, et d'enseigne ments profitables. Nul maître ne doit rester étranger à cette histoire qui est un peu celle de toutes les maisons d'éducation et plus d'un se surprend à regretter qu'une tâche analogue ne soit pas déjà faite pour *sa* maison. Nous avons déjà une esquisse de cette histoire dans l'intéressant aperçu historique des collèges canadiens-français du révérend père Elphège Hébert, *Actes du Congrès de l'Ens. secondaire*, 20-21 juin 1914, page 225, mais qui nous donnera le grand tableau. Puisse ce livre, — qui est plus et mieux qu'une ébauche, n'en déplaise à l'auteur, — susciter chez quelques professeurs, des séminaires et collèges, la légitime ambition d'ouvrir eux aussi le livre d'or des souvenirs de leur institution et d'en résumer pour la postérité écolière les plus belles et profitables pages.

Ajoutons que de nombreux plans et de jolies gravures vivifient le travail de monsieur l'abbé Maurault et nous n'aurons que rendu justice à une livre que tous les professeurs nous reprocheraient de n'avoir point signalé.

Ad. G.

Une lettre explicative : — Un de nos collaborateurs a donné dans le dernier bulletin bibliographique un article sur *les Deux Nomenclatures Chimiques* que vient de publier M. le docteur Baril, de Montréal.

M. le docteur adresse à M. l'abbé Alexandre Vachon la lettre ci-dessous que nous avons obtenu l'autorisation de publier, elle

provoquera sûrement des échanges de vues profitables à l'enseignement secondaire.

Monsieur l'abbé Alexandre Vachon,
Professeur de chimie à l'Université Laval,
Québec.

Monsieur l'abbé,

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt la note bibliographique que vous consacrez à mon opuscule *les Deux Nomenclatures Chimiques.* Je tiens à vous remercier à la fois des commentaires sympathiques et des critiques de détails que vous faites. Me permettriez-vous cependant que vous fournir quelques explications relativement aux réserves que vous formulez.

Je n'ai pas eu la prétention de faire œuvre parfaite quoique j'aie apporté beaucoup de soin à la vérification des énoncés et des exemples qui figurent dans ma brochure. Je n'ai pas eu non plus la prétention d'écrire une brochure qui pût ouvrir les portes du ciel à l'étudiant en chimie sans l'aide du professeur. Mais je crois avoir fait un travail qui rendra des services non seulement à l'étudiant qui a quelques notions de chimie mais même (et je dirais volontiers *surtout*) à celui qui débute dans cette étude. Mon affirmation est basée sur mon expérience de huit années d'enseignement au cours desquelles j'ai rencontré comme auditeurs beaucoup *plus de débutants* en chimie que vous ne sauriez le croire. Pour compléter l'introduction de cette brochure, où j'insistais sur l'aide que le professeur doit apporter à l'élève en la commentant, je tiens à vous dire qu'elle a été coordonnée en tenant compte non seulement de mes notes d'étudiant mais aussi des objections formulées au jour le jour par les élèves contre telle ou telle définition ou telle explication généralement imprimées dans les auteurs de chimie.

J'admets d'abord franchement que j'aurais dû mettre une note explicative concernant les mots *électro-négatifs* : en fait au cours j'explique toujours à mes élèves ce que signifient ces mots. Car bien que, comme vous l'écrivez je parle à des élèves qui sont censés avoir les connaissances élémentaires scientifiques, je dois vous dire que depuis huit ans j'ai le regret de constater qu'ils ont oublié ces notions élémentaires (pour pas dire plus). Je fais mon enseignement comme s'ils n'avaient jamais entendu parler ni de physique, ni de chimie, auparavant.

Concernant la remarque que vous faites au sujet des symboles du K, Na et Hg, je dois vois dire que c'est de parti pris que j'ai omis

de mentionner ces exceptions. J'ai fait ce résumé avec une idée fixe, celle de simplifier et de clarifier le plus possible, sans manquer à la vérité, tout en ne disant pas toujours toute la vérité. J'ai mis en pratique tant que j'ai pu la méthode synthétique. J'ai observé au cours de mon enseignement que si à la suite d'une règle générale on énonce des exceptions (surtout pour les débutants) les idées des élèves s'embrouillent : très souvent ils ne retiennent ni la règle ni les exceptions.

Comme vous, je sais fort bien qu'il n'y a pas de règles en chimie *dans le strict sens du mot :* mais il est des choses auxquelles il faut, je crois, donner dans l'enseignement un certain caractère de généralité quitte à expliquer subséquemment les exceptions au fur et à mesure qu'elles se présentent quand on étudie les corps simples ou leurs composés et au fur et à mesure que l'élève devient plus familier avec cette science. Peut-être n'approuverez-vous pas cette méthode : mais mon expérience personnelle est que la chimie ainsi apprise se grave mieux dans l'esprit et que sa connaissance en est de plus longue durée. Dans le cas présent sur quatre-vingts corps simples, quatre ou cinq au plus font exception à la règle formulée : c'est assez, je crois, pour justifier mon énoncé. Tout au plus, serais-je disposé à écrire que les symboles de quelques corps correspondent au *nom latin* primitivement donné à ces éléments. Si je voulais jouer sur les mots, même avec ce correctif la règle générale s'appliquerait puisque c'est encore la première lettre... etc., *du nom latin* qui fournit le symbole.

J'ai écrit que *la nomenclature écrite est l'inverse de la nomenclature parlée,* et vous citez avec raison l'exemple des auteurs français qui me contredisent *dans une certaine mesure.* Mettons que je formule une idée nouvelle qui, si elle était universalisée, dans la pratique et dans les ouvrages de chimie, simplifierait grandement le travail des élèves. Elle est née dans mon esprit de la confrontation des ouvrages. Comme vous le dites, la plupart des ouvrages français écrivent SO^4H^2, PO^4H^3, etc., ; mais ils écrivent HCl, HBr, HI, H^2S. Pourquoi cette différence ? Je ne vois pas de raison valable de ce faire.

Troost et Péchard § 59, page 46 énoncent la même règle que moi pour tous *les composés binaires,* j'en ai généralisé l'application. Moissan, dans son encyclopédie écrit les titres des chapitres: H^2SO^4, H^3PO^4 ; dans le texte, il écrit tantôt H^2SO^4, tantôt SO^4H^2. Quant aux composés binaires, il les écrit d'après la règle de Troost Pourquoi encore cette différence ? Cela voudrait dire que la notation est indifférente et que chacun reste libre d'en faire ce qu'il veut. Au contraire les ouvrages anglais ont une méthode uniforme,

qui justifie mon énoncé ; et, bien que je ne sois pas coiffé ni de leurs écrits, ni de leurs méthodes, ils contiennent néanmoins des choses qu'il y a avantage à adopter. C'est ainsi que leur nomenclature écrite (leur notation) est dans la pratique l'inverse de la nomenclature parlée. Je ne vois pas l'avantage qu'il y a à écrire HCl, HBr, H^2S, etc., quand on écrit SO^4H^2. Au contraire, si on habitue l'élève à écrire les formules des composées d'après une règle unique, il se fait dans son esprit une synthèse qui ne peut que faciliter l'étude d'une science déjà assez aride par elle-même. Puisque d'autre part l'hydrogène est l'élément fondamental d'un acide, pourquoi ne pas l'écrire en tête de la formule ? C'est une question de détail ; mais sur ce point j'aime mieux retenir l'uniformité anglaise érigée en règle générale que d'appliquer (comme le fait Troost, loc. cit.) une règle aux corps binaires et une autre aux corps ternaires. Donc, si j'ai formulé cette règle générale c'est beaucoup plus en vue de faciliter le travail de mes élèves à qui l'opuscule est dédié qu'en vue d'amener tout le monde à penser comme moi sur ce point. En somme, comme vous le dites si bien, c'est un détail que je ne vous en veux nullement d'avoir relevé mais je tenais à motiver mon texte. Je crois même que je resterai sur ce point un pécheur impénitent à qui la confrontation des ouvrages anglais donne raison et qui ne trouve pas de raison valable de limiter aux corps binaires la règle du § 59 de Troost. Je ne chicanerai pas un élève qui écrira tantôt H^2SO^4 et tantôt SO^2H^4 ; ma règle a simplement pour but de leur indiquer une méthode uniforme d'écrire les formules chimiques.

Quant aux résultats pratiques de cette méthode par énoncés généraux que j'utilise pour l'exposé de tous les chapitres de la chimie où elle est compatible avec la vérité chimique (quitte, comme je l'ai dit ci-dessus à expliquer les exceptions quand elles se présentent subséquemment dans l'étude des corps), je les constate chaque jour de plus en plus évidents.

Au témoignage de mes assistants (et mon collègue le Dr Rivet, chargé du cours de chimie avant son départ pour la guerre, se plaignait amèrement de la même chose), les élèves qui arrivent à l'université porteurs d'un diplôme de B.-A., de nos collèges classiques ou porteurs de brevet, ne savent même pas les éléments de la chimie. Cette connaissance, nous aurions le droit de l'exiger et nous l'exiges rons sûrement dans un avenir prochain pour l'admissio à l'études dans nos Facultés. D'autre part, c'est le témoignage unanime des peuples (*vox populi*) parmi les élèves qu'ils voient la chimie sous un jour tout nouveau qui ne leur était pas encore apparu jusque-là. Et j'ai la consolation de constater qu'en cinquième année de médecine (soit trois ans après le cours de chimie), ils ont gardé des notions

exactes de la nomenclature et de la notation, alors qu'à leur entrée à l'université un an à peine après leur examen collégial, ils ont déjà complètement oublié ce sur quoi ils ont été appelés à passer un examen collégial pour le Baccalauréat. Je vous laisse à juger si, constatant cette situation, je ne suis pas autorisé à continuer de synthétiser tant que je peux, et de formuler certaines règles générales que les textes des auteurs et les formules, telles qu'elles y sont écrites tantôt d'une façon tantôt d'une autre, ne justifient peut-être pas toujours dans la pratique, mais qui ne sont contraires ni au bon sens, ni à la logique, ni à la véritéet qui offrent l'avantage de mieux faire tenir les faits essentiels que l'élève doit conserver dans son esprit à titre de bagage scientifique.

Je vous prie, monsieur l'abbé, de considérer cette lettre, non pas comme une récrimination contre vos critiques (je note celles-ci et j'en ferai mon profit) mais comme un échange de vues fait pour le plus grand bien de notre enseignement secondaire, à l'amélioration duquel je consacre toutes mes pensées et suis disposé à dévouer tous mes efforts.

De nouveau je vous remercie de l'appréciation que vous avez écrite de mon opuscule et vous prie de croire à mes sentiments respectueux et dévoués,

Georges Baril, M.D.

Montréal, 7 novembre, 1918.

La fermeture des collèges.— La Rochelle, dans le *Bien Public* des Trois-Rivières, jeudi 14 novembre 1918, déplorant les terribles ravages causés par la grippe *espagnole*, et la fermeture obligée des établissements d'éducation, pendant plus d'un mois, affirme que : « Un malheur regrettable s'est ajouté brusquement à celui de l'influenza : c'est la fermeture des collèges, des universités et de toutes les maisons d'éducation.

Rien de plus triste que de voir ces nombreux établissements solitaires et évacués, que de rencontrer tant de jeunes gens qui y puisaient leur formation intellectuelle, errant loin de leurs murs et perdant un temps percieux ; rien de plus pénible que de se représenter cette multitude de profiesseurs avides de se dépenser à la cause de l'éducation ; soupirant sur le seuil de leurs classes désertes et attendant avec impatience leur prochaine ouverture.

Les élèves en congé n'ont pas de ces lugubres sentiments, ils bénissent le destin qui les a rendus libres ils oublient l'étude et ne regrettent aucunement le temps perdu.(1)

Bien rare ceux qui en vacances entretiennent en eux la flamme du travail, gardent leur intelligence en éveil et l'enrichissent de nouvelles connaissances.

Les siècles et une longue tradition ont consacré le temps qui s'écoule de septembre à juillet à celui de l'étude et au travail intellectuel, c'est dans cette période de l'année que s'instruit la jeunesse et se forme la classe dirigeante de demain, sur laquelle comptent l'Église et la Patrie. Aussi l'on ne peut se faire à l'idée qu'en ce moment toutes les maisons sont fermées, que l'œuvre capitale de l'enseignement soit suspendue, tant cet événement préjudiciable est inouï et gros de conséquences funestes.

Dans un temps où la classe instruite pleure la mort d'un si grand nombre de ses membres distingués et dont la disparition soudaine creuse un vide qu'il faudrait le plus tôt combler, dans un siècle où l'on exalte tant l'instruction et où il se fait de si grands efforts pour le vulgariser, à une époque où tant de questions importantes s'agitent et où le pays réclame le concours de tous ses enfants d'élite, l'interruption des études et la suspension des cours constituent un malheur national. Si le temps perdu pouvait se reprendre en dépit du vieux dicton devenu faux et illusoire.

. . . .

Seuls les directeurs de nos collèges... pourront atténuer les effets déplorables de cette trêve des études par la suppression des congés de faveur, par des heures de travail plus intenses, par un surcroît de dévouement et une année scolaire plus longue. »

TEXTES DE VERSIONS GRECQUES

L'impression des versions grecques à l'usage de la classe de Troisième ou Versification est terminée. La composition du grec est fort laborieuse et assez dispendieuse ; aussi, bien qu'il ait été reçu de nombreuses demandes pour ces versions, nous devons avertir MM. les professeurs qui désireraient encore se procurer ces textes d'envoyer leur commande dès maintenant, car les caractères grecs qui ont été utilisé pour ce tirage ne seront pas gardés *debout*, mais distribués pour servir à la composition des versions grecques pour la Rhétorique et la Seconde.

(1) L'auteur ici, croyons-nous, généralise beaucoup trop, les grands élèves surtout ont quitté la maison avec regret. N. DE LA R.

LE DIPLÔME DE GRAMMAIRE

Monsieur l'abbé Ragon a jadis tracé un portrait plaisant des jeunes professeurs des classes de grammaire dans les collèges classiques et les séminaires : " En général, qu'est-ce qui les prépare à leur profession ? Rien. Une fois leurs études théologiques terminées, on les charge de diriger une classe de sixième, de cinquième, de quatrième. Ils arrivent au petit séminaire ou au collège pleins de bonne volonté et d'inexpérience. Souvent, toute leur méthode est de répéter, autant qu'ils s'en souviennent, ce qu'ils ont vu faire à leurs maîtres d'autrefois. Heureux, s'ils méritent qu'on dise d'eux, comme du renard de La Fontaine :

> D'abord il s'y prit mal, puis un peu mieux, puis bien ;
> Puis enfin il n'y manqua rien.

Mais le renard avait reçu des leçons, celles du loup, et nos jeunes professeurs ne peuvent guère en recevoir. "(1)

A cet égard nos jeunes professeurs de grammaire sont vraiment les cousins de leurs confrères français ! Leur préparation est ordinairement écourtée.

Les séminaires français pourtant ont pu remédier à ce mal dans une bonne mesure, en se préparant beaucoup de licenciés ès lettres. Avant la guerre nous avons vu à l'École des Carmes une vingtaine de candidats à la licence, et les Instituts catholiques de Lille, d'Angers, de Lyon et de Toulouse en comptaient aussi un certain nombre.

Combien nous sommes éloignés de cette ferveur à conquérir le diplôme de licence, chacun le sait ! Il nous faudrait beaucoup plus de diplômés que nous n'en avons, et pour toutes les classes, si c'était possible.

Cependant c'était l'avis de M. l'abbé Ragon que, même en France, la licence ès lettres pour tous était une utopie ; en pratique, ce diplôme sera toujours réservé aux classes supérieures de lettres. Or, à côté des professeurs licenciés, il y a beaucoup de jeunes professeurs qui " malheureusement, faute de préparation, *faute de*

---

(1) Cf. L'*Enseignement chrétien*, 1901, p. 321.

stimulant, faute de direction,— quelque talent, quelque dévouement qu'ils aient,— ne donnent pas tout ce qu'ils pourraient donner.» (M. Ragon.)

C'est en des termes presque identiques que s'exprimait un rapport du Congrès de 1917 : « Que l'on prépare et que l'on stimule nos jeunes professeurs de grammaire, au moyen d'examens. . . etc.» (*Enseign. second.*, II, 2, p. 32.)

Ce vœu n'était lui-même que l'écho du discours prononcé par M. l'abbé Marcoux, dans une séance publique du Congrès de 1914 : les *Actes du Congrès* reproduisent ce discours (pages 132 et suiv.), qui tient à peu près tout entier dans les affirmations suivantes: « Un des maux principaux dont ils (nos collèges) souffrent, c'est le défaut de formation de leurs professeurs » (p. 133). « Le défaut de formation intellectuelle d'un grand nombre de nos professeurs a été pour notre enseignement classique en général une cause sérieuse de faiblesse » (p. 134). « L'influence bienfaisante (de nos collèges) — la meilleure sauvegarde de notre avenir national — ne peut s'exercer qu'à la faveur d'une formation pédagogique sérieuse de nos professeurs » (p. 135), car : « Aujourd'hui, l'importance de la formation pédagogique n'échappe à personne » (p. 133).

En attendant la fondation d'une École normale supérieure qui assurerait à nos jeunes prêtres la formation requise, l'orateur, dont nous venons de citer les principales affirmations, souhaitait qu'un grand nombre de professeurs fussent formés en Europe par les études de la licence ès lettres.

Monseigneur Pelletier, le distingué recteur de l'Université, a repris ce thème dans l'allocution qu'il a prononcée, le 12 juin, 1918, à la séance de clôture de l'année académique. On n'a peut-être pas accordé à cette partie de son discours toute l'attention qu'elle méritait.

« Nous n'avons pas de plus grand désir (disait Mgr le Recteur), tout le monde le sait, que celui de compléter notre faculté des Arts par l'établissement d'une École normale supérieure ; nous en avons parlé assez longuement dans d'autres rapports. Mais si les générosités que l'on sait et dont nous sommes très reconnaissants ont accumulé déjà un capital appréciable, il faut bien dire que les ressources ne sont pas encore suffisantes pour nous permettre de fonder et de bien asseoir une institution aussi coûteuse. Quand y parviendrons-nous ? Dieu seul le sait, mais probablement pas avant quelques années.

En attendant cet heureux jour, nous suppléons à cette lacune dans la mesure de nos forces. Ainsi, par exemple, nous continuons

à diriger vers les écoles de France ceux des nôtres dont nous pouvons disposer pour qu'ils s'y préparent d'une façon plus complète et plus prochaine à l'enseignement des langues et de la littérature. Étudiant, là-bas, sous la direction de maîtres avertis et dévoués, et soustrait à toutes les exigences du professorat, celui que le talent, l'amour de l'étude et la santé favorisent peut, plus aisément, se livrer au travail ordonné et suivi et acquérir ainsi, avec de bonnes méthodes, non seulement la science nécessaire à tout bon professeur, mais encore ces connaissances spéciales et techniques qui peuvent être utilisées à tout moment dans une institution comme la nôtre.»

L'Université n'a pas voulu se désintéresser du sort de ceux qui n'espèrent pas aller étudier dans les universités d'Europe et elle a tracé un programme d'études à ceux qui désireraient préparer leur licence ès lettres à Québec. On trouvera ce programme, que nous ne faisons que signaler ici, à la page 102 du dernier annuaire de l'Université (No 62).

Après avoir exprimé le regret de ne pas pouvoir organiser immédiatement les cours préparatoires à cette licence, Mgr le Recteur continuait : « Tout de même, pour témoigner sa bonne volonté et encourager le travail chez les jeunes, celle-ci (l'Université) a cru devoir faire un premier pas dans la voie qui conduit à la Licence, en facilitant aux professeurs de nos maisons d'éducation l'obtention d'un diplôme dit de *Grammaire.* Les examens se passeraient ici, mais la préparation pourrait se faire dans l'Institution même où vit et profresse le candidat.»

Le même annuaire, auquel nous empruntons ces citations, contient le programme du *Diplôme de Grammaire.* Nous pourrions nous contenter de cette indication, si nous ne savions qu'un bon nombre de jeunes professeurs consultent rarement l'annuaire de l'Université. Nous croyons donc rendre service en publiant intégralement ce programme dans l'*Enseignement secondaire.*

PRÉPARATION DES PROFESSEURS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'Université, désireuse de fournir aux jeunes professeurs l'occasion de parfaire leurs études, propose à leur émulation le *diplôme de grammaire* et la *licence ès lettres* (maîtrise ès arts).

Diplôme de Grammaire

Tous ceux qui, dans nos collèges classiques, dirigent les jeunes prêtres dans la carrière de l'enseignement des lettres, ont maintes fois exprimé le regret de ne pouvoir leur donner une préparation suffisante. Tous souhaitent que, dans un avenir prochain, nos jeunes professeurs puissent prendre, soit dans notre université, soit dans les universités d'Europe, leur grade de licence, préparation normale à l'enseignement secondaire.

Cependant la licence restera toujours semble-t-il, le privilège des professeurs des classes de littérature : troisième, seconde et rhétorique. Les deux années de travail qu'elle exige, les déboursés considérables dont elle est l'occasion, les aptitudes qu'elle suppose chez ses postulants, font qu'elle sera longtemps encore le partage du petit nombre.

Et pourtant les classes de grammaire ont une bien grande importance, puisqu'elles servent de base aux exercices littéraires. Le regretté M. Ragon écrivait en 1901 : « Je l'ai dit maintes fois et je le répète avec plus de conviction que jamais : si j'avais l'honneur de diriger une maison d'éducation et que j'eusse deux licenciés seulement parmi mes collaborateurs..., je confierais la rhétorique au premier et au second *la quatrième*... »

Ne serait-il donc pas possible de trouver, pour nos professeurs de grammaire, un mode de préparation qui exige moins de temps que la licence, qui présente moins de difficultés, qui soit proportionné à l'enseignement qu'ils auront à donner ? Oui, cela est possible : établissons un examen que nos jeunes professeurs pourront aisément préparer dans leurs loisirs et sous la direction des maîtres expérimentés qu'ils ne manqueront pas de trouver dans leur collège. Cet examen sera, si l'on veut, un certificat d'aptitude à l'enseignement des langues classiques, un *diplôme de grammaire*, qui pourra devenir un acheminement vers la licence ès lettres.

Conditions d'admission

Les candidats au diplôme de grammaire doivent être au moins *inscrits* de l'Université ; ils peuvent préparer leur examen dans leur collège avec l'aide des professeurs de lettres qui s'y trouvent.

L'examen se passe à Québec, en deux sessions, à Noël et à Pâques, aux dates fixées par le Recteur.

Les candidats doivent faire leur demande à M. le Secrétaire de l'Université, à Québec, au cours du mois d'octobre.

Épreuves

Le diplôme de grammaire est décerné aux candidats qui ont subi avec succès les épreuves suivantes :

Épreuves écrites : composition française, version latine, version grecque, thème latin, thème grec.

Épreuves orales : 1. Analyse grammaticale et littéraire d'un texte français, d'un texte latin et d'un texte grec. Ces trois textes sont choisis dans les auteurs et les passages portés au programme de ce diplôme.

2. Interrogation sur la grammaire historique du français, sur la méthode de l'enseignement, sur les grammaires grecque et latine.

Programme

Auteurs grecs : HOMÈRE, *Odyssée*, ch. I, v. 1 à 100. DÉMOSTHÈNE, *Première Olynthienne.* PLATON, *Apologie de Socrate*, pp. 17A-18A ; 28B-30C ; 33B-34B ; 40E-42A.

Auteurs latins : CICÉRON, *De Signis*, §§ 1-9 ; 29-54. VIRGILE, *Enéide*, VIII, v.v. 306-369 et 608-731. TITE-LIVE, XXVI, ch. XII, XIII, XIV, XV, XVI, XIX.

Auteurs français : DU BELLAY, *Les Regrets*, IV, V, IX, XX, XXV, XXXI, XXXVIII. BOSSUET, Sermons choisis, Exorde et premier point du sermon sur l'honneur. CORNEILLE, les deux premiers actes de *Polyeucte.* CHATEAUBRIAND, Extraits de la première et de la seconde partie du *Génie du Christianisme.*

Editions et ouvrages recommandés :

M. Croiset, Morceaux choisis d'Homère, (Colin), avec une bonne introduction.

Riemann et Homolle, Tite-Live, XXVI à XXX, (Hachette).

Lemercier, Chefs-d'œuvre poétiques du XVIe siècle, (pour Du Bellay).

Florisoone, Œuvres choisies de Châteaubriand (Hatier). Les morceaux donnés par cette édition sont ceux qui répondent au programme.

Brunot, Grammaire historique du français.

P. Passard, Pratique du Ratio studiorum, (Poussielgue).

E. Ragon, Grammaire grecque, Grammaire latine.

Cucuel, Syntaxe grecque, (Klincksieck, Paris).

Riemann et Lejay, Syntaxe latine, (Klincksieck, Paris).

Quelques jeunes professeurs se sont mis à l'œuvre, dès le début de l'année scolaire, pour préparer cet examen. Au cours de leurs études, ils ont été amenés à demander plusieurs éclaircissements sur les articles du programme. Aussi l'Université a-t-elle cru bon de préparer un commentaire officiel du programme pour le *Diplôme de Grammaire* et nous sommes autorisés à le publier ici même, pour la première fois.

Commentaire officiel du Programme pour le Diplôme de Grammaire.

Conditions d'admission

Art. 1. Les candidats au diplôme de grammaire doivent être au moins *inscrits* de l'Université.

Art. 2. On appelle *inscrits* ceux qui, avant 1918, ont conservé d'une part le tiers des points alloués à l'ensemble du premier examen (Rhétorique) et le tiers des points alloués à l'ensemble du second examen (Philosophie) et d'autre part le huitième au moins des points attribués à chaque matière).

Depuis 1918, les inscrits sont ceux qui ont conservé trente pour cent des points sur l'ensemble des deux examens et quinze pour cent des points attribués à chaque matière de ces deux examens.

Art. 3. Les candidats peuvent préparer leur examen dans leur collège avec l'aide des professeurs qui s'y trouvent.

Art. 4. Les candidats doivent faire leur demande à M. le Secrétaire de l'Université, à Québec, au cours du mois d'octobre.

ÉPREUVES

Art. 1. Les épreuves du diplôme de grammaire sont de deux sortes : écrites et orales.

Art. 2. Les épreuves écrites sont une composition française, une version latine, une version grecque, un thème latin, un thème grec.

Art. 3. Les épreuves orales sont : 1° une analyse grammaticale et littéraire d'un texte français, d'un texte latin et d'un texte grec ; ces trois textes sont choisis dans les auteurs et les passages portés au programme de ce diplôme ; 2° une interrogation sur la grammaire historique du français, sur la méthode de l'enseignement, sur les grammaires grecque et latine.

Art. 4. Le maximum des points attribués aux différentes matières de l'examen écrit est fixé comme suit :

Composition française	*30 points.*
Version latine	*20* "
Version grecque	*20* "
Thème latin	*20* "
Thème grec	*20* "
	110 points.

Art. 5. Le maximum des points attribués à chacune des trois analyses et à chacune des quatre interrogations de l'examen oral est de vingt points et le total de cet examen est de 140 points.

Art. 6. La durée de chacune des épreuves est ainsi fixée :

Composition française	*5 heures.*
Chaque version	*3 "*
Chaque thème	*3 "*
Chaque analyse	*15 minutes.*
Chaque interrogation	*15 "*

Art. 7. Le sujet de la composition française sera une dissertation littéraire, ou une analyse littéraire d'un auteur français du XVIIè ou du XIXè siècle.

Art. 8. A l'examen oral, le candidat aura quinze minutes pour préparer, sans notes, le passage de l'auteur français, latin ou grec qui lui a été assigné par l'examinateur.

FORME DE L'EXAMEN

Art. 1. L'examen se passe à Québec ; il y a deux sessions par année, l'une à Noel, l'autre à Pâques et les candidats se présentent à l'une *ou* à l'autre des sessions, selon la demande qu'ils ont faite au Recteur.

Art. 2. La date précise des sessions est fixée par le Recteur.

Art. 3. L'Université fournit elle-même aux candidats les feuilles de papier à en-tête imprimé, au sceau de l'Université ; elle fournit aussi tous les livres nécessaires aux candidats.

CORRECTION

Art. 1. Les examinateurs sont désignés par le Recteur.

Art. 2. Le tarif pour la correction de la composition française, des versions latine et grecque, du thème latin est le même que pour les devoirs correspondants du premier examen universitaire ; on le trouvera dans la dixième édition (1918) des *Règlements et programme du Baccalauréat et de l'Inscription,* aux articles 5, 6, 8 et 9, pages 13, 14 et 15.

Art. 3. Pour le thème grec, il est nécessaire de donner un tarif assez détaillé :

Tarif pour le thème grec

Terme impropre	0.2
Barbarisme	1.0
Faute dans le radical	0.2
Absence ou addition fautive de l'iota souscrit	0.2
Formation défectueuse du comparatif et du superlatif	0.5 à 1.0
Faute dans la formation de l'augment	0.5
Faute de contraction dans les noms, les adjectifs et les verbes	0.5 à 1.0
Mots mal placés	0.2 à 0.5
Solécisme	1.0
Changement de personne	0.2 à 0.5
Changement de voix	0.3 à 0.6
Chagement de temps	0.3 à 0.6
Changement de mode	0.5 à 1.0
Absence de particule de liaison	0.2

Faute de ponctuation 0.1
Contresens qui affecte le sens général de la phrase.................................. 0.7
Contresens léger.............................0.2 à 0.5
Phrase incomplète par absence de verbe principal.................................0.2 à 0.5

CLASSIFICATION DES CANDIDATS

Art. 1. Aucun candidat n'est admis à l'examen oral, s'il n'a conservé la moitié des points attribués à l'ensemble de l'examen écrit (55 sur 110) et s'il n'a obtenu 10 sur 30 dans la composition française, ou 7 sur 20 dans chacune des versions et chacun des thèmes.

Art. 2. Pour passer l'examen oral avec succès, il faut conserver la moitié des points alloués à l'ensemble de cet examen (70 sur 140) et 7 sur 20 dans chacune des analyses et des interrogations.

Art. 3. Les candidats qui ont obtenu 150 points dans les deux examens réunis et le minimum ci-dessus indiqué dans chaque matière sont admis avec *distinction*

Art. 4. Les candidats qui ont obtenu 175 points dans les deux examens réunis et le minimum dans chaque matière sont admis avec *grande distinction.*

Art. 5. Les candidats qui ont obtenu 200 points ou plus dans les deux examens réunis et le minimum dans chaque matière sont admis avec *très grande distinction.*

REPRISE DES EXAMENS

Art. 1. Si, pour obtenir le diplôme, il ne manque à un candidat que cinq points à l'un ou à l'autre des deux examens, il pourra reprendre la matière la plus faible. En cas de succès, cette reprise lui donne droit au diplôme.

Art. 2. Si un candidat, dans l'une ou l'autre des matières des deux examens, n'a pas conservé le minimum des points requis pour l'obtention de son grade, il pourra subir un nouvel examen sur les matières où il a échoué ; toutefois, s'il répare son échec, il n'a droit à aucune distinction.

Art. 3. Dans un cas comme dans l'autre, le nouvel examen ne pourra être subi qu'à l'une ou l'autre des deux sessions suivantes; après ces deux sessions, le candidat perd son droit de reprise.

* * *

Tel sera donc le règlement officiel du diplôme de grammaire. Quelque détaillé qu'il soit, il ne répond pas encore complètement aux difficultés que rencontrent les candidats Combien de questions en effet ne puvent-ils pas se poser sur le choix des auteurs et des morceaux, sur le parti à tirer du programme, sur la méthode à suivre dans le travail de préparation, sur les éditions à consulter, enfin sur les lectures à faire. Essayons de donner quelques explications sur ces points.

L'examen écrit.— La composition française sera sans doute surtout une analyse littéraire. Le travail du candidat se trouvera

grandement facilité, puisque le sujet sera choisi dans les auteurs classiques du dix-septième siècle, ou dans les meilleures pages écrites au siècle dernier. On trouvera d'excellents conseils sur l'analyse littéraire dans le manuel de *Style et Composition* de M. Grente (chez Beauchesne).

Dans la traduction des versions, les candidats accorderont une attention spéciale à l'*ordre des mots ;* la fidélité, en effet, va jusqu'à suivre, dans la traduction, l'ordre adopté par l'auteur dans la disposition des mots, qui n'est autre chose que l'ordre des pensées elles-mêmes chez les bons écrivains ; il y a dans cette exactitude que l'on met à faire passer la pensée d'une langue synthétique à une langue analytique, un incomparable exercice d'assouplissement.

Quelques-uns se demanderont sans doute pourquoi on a fait entrer le thème grec dans le programme du diplôme de grammaire, et, sans doute, il suffirait de répondre qu'il faut bien apprendre soi-même ce qu'on aura à enseigner, mais il y a une autre raison.

Quel est le professeur qui n'a pas senti à tout instant la nécessité de l'analyse logique ? Eh bien, il n'y a guère de meilleur exercice d'analyse qu'un thème grec ; à ce titre, ce devoir, peut-être trop négligé, ou même méprisé, mériterait d'occuper plus de place dans le cours de lettres.

Sur la théorie et la pratique du thème grec, nous recommandons aux jeunes professeurs la plaquette publiée chez Klincksieck (Paris), par M. Arnould, sous le titre de *Méthode pratique de thème grec.* Cependant on trouvera des indications plus précieuses encore, peut-être, dans les articles de l'*Enseignement chrétien* où M. Bousquet a si bien exposé la façon de faire le thème grec. On fera bien de noter les références de ces articles : année 1901, pp. 741-744 ; année 1902, pp. 32, 117, 199, 321, 544, 641 et 757 ; année 1903, pp. 24, 117, 186, 204, 271, 763 ; année 1904, pp. 47, 122, 198 ; année 1905, pp. 606, 683 ; année 1906, pp. 40, 113, 188 et 257.

La plupart de nos maisons possèdent la collection complète de l'*Enseignement chrétien*, et il sera facile de consulter cette revue aux pages indiquées . Nous nous contenterons donc de résumer ici le plus important de ces articles, celui qui a paru l'année 1901. M. Bousquet y donnait les moyens suivants pour bien écrire un thème grec.

1° Faire l'analyse logique du texte français avec une scrupuleuse exactitude.

2° Apprendre du grec, c'est-à-dire tout d'abord des *mots*, puis la *grammaire ;* pour cette dernière, l'excellent professeur conseille de choisir une page grecque, puis un chapitre, un seul chapitre

à la fois, de la grammaire grecque ; on lit le texte pour y trouver les seules règles contenues dans ce chapitre ; on note les références au texte, en marge des numéros de la grammaire, puis on marque le numéro de chaque règle au-dessus du mot auquel elle s'applique.

3° Se défier beaucoup des dictionnaires français-grecs ; n'accepter les mots qu'ils donnent qu'après les avoir vérifiés dans un bon dictionnaire grec-français ; préférer encore le petit Lexique que M. Ragon a placé à la fin de ses *Thèmes grecs sur la Syntaxe ;* enfin proscrire soigneusement les gallicismes.

Ce sont là d'excellents conseils, et ils peuvent aisément conduire au succès.

L'examen oral.—Voyons maintenant l'*examen oral*, et en premier lieu, les auteurs du programme.

Homère, le bon Homère avait sa place bien marquée dans un tel examen ; sa présence y était de haute convenance, et même de nécessité.

Tout vient de lui, pour ainsi dire, en littérature ; il est la source, « *fons et origo* », et chacun connaît le beau tableau où Ingres a représenté l'apothéose d'Homère ; toutes les littératures classiques sont redevables à ce grand écrivain, et tout d'abord la littérature grecque. A côté des deux prosateurs grecs, Platon et Démosthène, il fallait un poète, et parmi les poètes, la première place revient à l'auteur de l'Iliade et de l'Odyssée.

Cependant, s'il en fallait, il importait qu'il y en eût peu et que ce peu ne fût pas trop difficile. Le début de l'Odyssée satisfait à ces exigences ; les cent premiers vers, demandés par le programme, comprennent l'invocation à la muse et la description de l'assemblée des dieux.

Les candidats pourront se servir de n'importe quelle édition d'Homère. Cependant nous recommandons la petite édition des *Morceaux choisis* d'Homère, publiée par M. Maurice Croiset, chez Armand Colin (Paris). C'est un petit volume où l'on trouve une très bonne introduction suivie d'une étude sur les particularités du dialecte homérique ; les notes qui accompagnent le texte sont d'une érudition bien littéraire.

M. Croiset termine son introduction par ces paroles : « Les morceaux réunis ici, pour peu qu'ils soient étudiés avec une curiosité intelligente, sont particulièrement propres à ouvrir en quelque sorte le spectacle du monde homérique. Le premier chant de l'*Iliade* nous montre la société grecque de l'âge héroïque sous sa forme militaire ; il nous donne l'impression vive des passions du temps, il

nous en fait sentir la fougue, tout en nous laissant deviner ce qui les tempère ; de plus il nous initie par l'action même à la religion d'alors, si dramatique, si familière, et si imposante pourtant. Les deux premiers chants de l'*Odyssée* nous font vivre dans une petite cité du même temps ; ils nous en révèlent les mœurs et les coutumes, les institutions naissantes ; ils nous mêlent à la fois à la vie privée et à la vie publique des hommes qui peuplaient la Grèce il y a environ vingt-sept siècles. D'ailleurs, dans les deux poèmes, même manière très ancienne de sentir et de penser, même naïveté, même simplicité. Bien connaître et bien comprendre ces belles scènes, les aimer et les admirer comme elles le méritent, c'est déjà prendre possession d'Homère.»

Parmi les prosateurs il fallait choisir les plus classiques : aucun ne l'est plus que Platon et Démosthène.

L'*Apologie de Socrate* est un des écrits les plus faciles de Platon ; on y retrouve la langue simple et claire du grand philosophe, et surtout on y prend contact avec la plus grande figure morale de l'antiquité païenne : Socrate.

Dans le premier passage (pages 17A-18A), Socrate déclare à ses juges qu'il parlera simplement, sans avoir recours aux artifices des sophistes ; c'est le chapitre I des éditions ordinaires. Socrate affirme ensuite qu'il aime mieux obéir à Dieu qu'aux hommes (pages 28B-30C, ou bien chap. XVI et XVII) ; qu'il n'a pas corrompu la jeunesse (pages 33B-34B, ou chap. XXVII) ; puis il fait ses adieux aux juges (pages 40E-42A ou chap. XXXII et XXXIII). Il y a plusieurs éditions de l'*Apologie de Socrate*, par exemple, celle de Maunoury, dans la collection de l'Alliance, chez Poussielgue, et celle de Cucuel, publiée chez Colin, avec une bonne introduction et des notes ; celle de chez Hachette, etc.

Les passages portés au programme se trouvent aussi en entier dans les *Pages choisies* de Platon, publiées par Bertrand, chez Poussielgue, avec bonne introduction et notes. Les *Extraits* de Platon, préparés pour chez Hachette, par Dalmeyda, contiennent les mêmes passages, sauf le deuxième ; on y trouvera aussi une introduction développée, ainsi qu'une liste d'ouvrages et d'articles à consulter pour mieux connaître Platon.

Démosthène est plus difficile ; mais rien de plus classique et de plus nerveux que la prose de ce grand orateur ; la *Première Olynthienne* compte à peine trois cents lignes, comme les passages de Platon. Les éditions ne présentent pas les trois Olynthiennes dans le même ordre ; quelques éditeurs avaient cru devoir suivre l'opinion de Denys d'Halicarnasse, pour abandonner l'ordre traditionnel.

Henri Weil a démontré, dans *Les Harangues de Démosthène* (Hachette, 3e édition, pp. 168-170) que l'opinion de Denys repose sur un fondement peu solide et il a repris l'ordre suivi communément par les éditeurs de Démosthène. La *Première Olynthienne* sera donc pour nous celle qui commence par les mots : Ἀντὶ πολλῶν ἂν . .

La petite édition de Weil, chez Hachette, est très bonne ; très bonne aussi l'édition des *Sept Philippiques* par M. Ragon, chez Poussielgue ; nous recommandons pourtant l'édition des *Sept Philippiques*, avec une introduction, des sommaires, des notes historiques, grammaticales et littéraires, par M. Lemain, chez Belin.

La langue et la littérature latines sont représentées par Cicéron, Virgile et Tite-Live, le premier, pour la prose classique, le second pour la poésie classique, le dernier, pour la prose de l'époque impériale.

Le choix des passages du *De Signis* est assez intéressant ; dans les §§ 1 à 9, Cicéron, après l'exposition du sujet, raconte les vols de statues commis par Verrès au préjudice de quelques particuliers ; dans les §§ 29 à 54, en même temps qu'une anecdote, il raconte l'histoire des coupes artistiques et des vases de Corinthe également volés par Verrès.

Outre un modèle de narration oratoire, on trouvera dans ces lignes les noms des meilleurs artistes de l'antiquité, et il sera fort utile aux candidats de se mettre un peu au courant de l'histoire des Beaux-Arts, soit dans l'excellent ouvrage de Roger Peyre, l'*Histoire générale des Beaux-Arts* (Delagrave), soit dans l'*Apollo* de Reinach (Hachette), soit dans le *Graphique de l'histoire de l'art*, par Gautier, chez Plon.

Parmi les éditions de Cicéron, nous croyons devoir mentionner, d'une façon toute spéciale, celle qui a paru chez Hatier ; elle est intitulée CICÉRON, *Œuvres choisies* et elle a été préparée par R. Beauchot ; elle contient une bibliographie, des études historiques et littéraires, des notes, une grammaire de l'auteur et des illustrations documentaires.

Les passages de Virgile inscrits au programme du diplôme sont empruntés au huitième chant de l'Enéide ; le premier nous montre Évandre faisant visiter à Enée l'emplacement de la Rome future ; le second contient la célèbre description du bouclier donné par Vénus à Enée. Ces deux morceaux constituent un beau résumé de l'histoire romaine.

Les éditions de Virgile sont bien connues ; presque tous nos collèges se servent de l'édition de l'Alliance, préparée par le bon et savant M. Lechatelier ; les candidats feront bien de lire attentivement l'introduction.

La maison Hatier a publié un *Virgile*, préparé selon la méthode historique, comme le Cicéron de Beauchot, que nous avons signalé plus haut. C'est M. René Pichon qui a préparé ce Virgile, avec bibliographie, études historiques et littéraires, notes, grammaire, lexique et illustrations documentaires ; cette édition est fort commode.

Tite-Live a été l'élève de Cicéron et de Virgile et sa langue porte l'empreinte de ces deux maîtres de la prose et de la poésie.

Avec cet auteur, nous continuons l'histoire romaine ; les passages choisis relatent l'épisode de Capoue, dans les guerres puniques et contiennent le portrait de Scipion ; on y trouvera à la fois un récit, un discours et un portrait.

Il y a de cet écrivain deux éditions que nous signalons de préférence à toute autre.

La première a été faite par les soins de Riemann et Homolle, chez Hachette. L'avertissement contient une bibliographie intéressante sur les éditions, les sources et la valeur historique, l'influence, la valeur littéraire et la langue de Tite-Live ; on trouve ensuite une notice sur cet auteur. L'appendice est considérable ; outre les notes critiques, il contient des détails utiles sur l'orthographe latine, une étude de 50 pages sur la langue de Tite-Live, un dictionnaire historique et géographique de 90 pages, un commentaire historique ou explicatif de 140 pages. On n'a laissé au bas des pages que les notes absolument indispensables. Cet ouvrage est en trois volumes ; il faudra donc demander le volume qui contient le livre XXVI.

M. René Pichon a aussi publié chez Belin un *Tite-Live, Livres XXVI à XXX*, précédé d'une introduction de 30 pages où l'on voit une étude générale sur l'œuvre de Tite-Live, et une étude particulière sur les livres XXVI-XXX. Les notes, placées au bas des pages au lieu d'être renvoyées à la fin du volume, comme dans l'édition Hachette, sont fort abondantes et constituent un bon commentaire historique et littéraire.

Nous arrivons à la littérature française, et, sans doute, plus d'un se demandera pourquoi le programme comporte un auteur du XVIè siècle, Du Bellay. Ne fallait-il pas permettre aux candidats de prendre connaissance de cette langue ancienne ? Appelé à expliquer les auteurs français dans des classes de grammaire, le jeune professeur ne doit-il pas connaître un peu l'histoire des mots et des expressions et celle de la syntaxe ? De plus, l'examen comporte une interrogation sur la grammaire historique du français ; il était donc opportun de fournir au candidat des textes auxquels il pourrait appliquer ses connaissances de l'histoire de la langue fran-

çaise. Les passages inscrits au programme sont des sonnets empruntés au recueil des Regrets. Les sonnets IV et V sont une profession de foi littéraire et une sorte de préface ; le sonnet IX est dédié à la France, mère des arts ; le sonnet XX est dédié à Ronsard ; le sonnet XXV est consacré à l'amour de la Patrie ; le sonnet XXXI est le célèbre sonnet qui commence par les mots « Heureux qui comme Ulysse... » ; le dernier, le sonnet XXXVIII est une invitation à la modération.

Ces 98 vers de Du Bellay contiennent de grandes beautés. Quant aux éditions, la meilleure est celle de M. Chamard, l'auteur d'une belle thèse sur Du Bellay. Cependant on pourra se contenter des *Chefs-d'œuvre poétiques de Marot, Ronsard, Du Bellay, D'Aubigné et Régnier*, publiés chez Hachette, par Lemercier ; on y trouvera les sept sonnets du programme et une excellente introduction d'une centaine de pages.

L'édition Pélissier, chez Delagrave, (*Morceaux choisis des poètes du XVIè siècle*) a une notice intéressante, mais ne contient que les sonnets IV, IX, XXV et XXXI. L'édition Lanusse, chez Belin, n'a que les sonnets IX et XXXI.

Le XVIIè siècle est représenté par Corneille et Bossuet ; excellents auteurs où l'on pourra étudier le style cornélien et d'une façon générale la langue classique.

Les deux premiers actes de Polyeucte font un peu plus de sept cents vers ; les éditions sont nombreuses ; la librairie Didier (Paris) a publié un *Polyeucte* avec une bonne introduction, des notes nombreuses et des illustrations.

Corneille a exalté le sentiment de l'honneur. Bossuet a parlé à son tour de ce beau sentiment dans deux sermons ; celui auquel est emprunté le passage inscrit au programme est le sermon sur l'honneur, pour la deuxième semaine de Carême, prêché à Saint-Germain, le 23 mars, 1666.

On trouvera l'exorde et le premier point dans les *Sermons choisis de Bossuet*, par M. Rébelliau, (Hachette), à la page 153 de la onzième édition ; cet ouvrage contient une introduction et des notes.

M. Urbain a publié chez Lecoffre, les *Sermons choisis* de Bossuet ; on y trouve un sermon sur l'honneur du monde ; il ne faut pas le confondre avec celui qui est au programme et que l'on chercherait en vain, dans cette édition.

La maison Hatier, dont nous avons signalé le Cicéron et le Virgile, a publié des auteurs français, d'après la méthode historique aussi. M. Calvet a préparé les *Œuvres choisies de Bossuet*, avec

introduction, bibliographie, notes, grammaire, lexique, illustrations documentaires ; cette édition contient le premier point du sermon sur l'honneur.

Chateaubriand est le seul auteur du XIXè siècle qui soit inscrit au programme du diplôme, mais il est un de ceux qui peuvent être le plus utiles aux candidats ; ils aimeront à étudier de près ce maître du style. Indiquons d'une façon bien précise les passages à préparer dans la première et la seconde partie du *Génie du christianisme.*

Première partie. *Des dogmes et de la doctrine.* Premier extrait : livre I, chap. I, depuis « Tandis que l'Église... jusqu'à... fait jaillir du rocher les sources d'eau vive.» Deuxième extrait : liv. I, ch. II. De la nature du mystère ; depuis « Il n'est rien de beau... jusqu'à... sur le seuil de ses temples.» Troisième extrait : liv. IV, ch. V : Chant des oiseaux, depuis « La nature a ses temps... jusqu'à... complainte de la douleur.» Quatrième extrait : liv. V, ch. VI, Nid des oiseaux ; depuis « Une admirable Providence... jusqu'à... postérité harmonieuse.» Cinquième extrait : liv. V, ch. VII. Mœurs des oiseaux ; depuis « Tandis qu'une partie... jusqu'à... quelques plumes de ses ailes.» Sixième extrait : liv. V, ch. XII. Deux perspectives de la nature ; depuis « Le vaisseau sur lequel... jusqu'à... se trouver seule devant Dieu.»

Deuxième partie. *Poétique et christianisme.* Septième extrait : liv. II, ch. IV. Le père. Priam ; depuis « Du caractère de l'époux ... jusqu'à... sublime dans le genre pathétique.» Huitième extrait : liv. II, ch. VIII. La fille. Iphigénie ; depuis « Le père Brumoy... jusqu'à... créé dans son origine.» Neuvième extrait : liv. II ch. X. Parallèle de Virgile et de Racine ; depuis « Virgile a pour certains lecteurs... jusqu'à... par des chants harmonieux.»

Ces neuf passages forment ensemble à peu près cinq cents lignes de texte. On les trouvera dans n'importe quelle édition complète du *Génie du christianisme*, par exemple, dans la collection des Bons Livres, publiée chez Roger et Chernoviz, à Paris.

Il existe chez Hachette une édition d'*Extraits* de Chateaubriand, préparée par M. Brunetière et M. Victor Giraud ; ces deux noms la recommandent assez ; on y trouve une courte introduction, de sobres notes et quelques illustrations ; cette édition contient les extraits 3, 4 et 9 inscrits au programme du diplôme.

La librairie Didier a publié dans sa série « La littérature française illustrée » des *Morceaux choisis* de Chateaubriand, par Canat. On peut y lire une notice biographique et littéraire, un exemple de lecture expliquée, des notes abondantes ; on y verra aussi une

cinquantaine d'illustrations ; et enfin les extraits 1, 3, 5, et 8, portés au programme.

L'édition la plus commode sera sans contredit celle de la librairie Hatier ; elle a été préparée par Florisoone, pour la Collection d'auteurs français, d'après la méthode historique, publiée sous la direction de M. Ch.-M. des Granges ; elle est intitulée CHATEAUBRIAND, *Œuvres choisies* avec introduction, bibliographie, notes, grammaire, lexique et illustrations documentaires ; elle contient tous les extraits du programme depuis la page 59 jusqu'à la page 77.

Les candidats pourront, semble-t-il, tirer un excellent parti des auteurs du programme.

Homère et Virgile leur permettront de vérifier et de compléter les notions qu'ils ont de la mythologie ; on sait que ces connaissances sont indispensables pour l'explication des auteurs et l'interprétation des œuvres d'art.

Les passages de Cicéron et de Virgile seront une occasion pour apprendre les éléments de l'histoire des beaux-arts chez les anciens. On réapprendra l'histoire politique et militaire, les institutions publiques et privées des Grecs et des Romains, avec Platon, Démosthène, Cicéron, Virgile et Tite-Live.

On trouvera dans Démosthène et Cicéron des exemples de dialectique, chez Bossuet, le sentiment de l'honneur, dans Chateaubriand, la nature et la Providence ; chez Corneille enfin, on verra la lutte entre les religions païenne et chrétienne.

Si nous considérons les passages du programme, non plus sous le rapport du fond, mais du point de vue de la forme, on verra que les avantages ne sont pas moindres.

Le candidat pourra revoir ses préceptes de style et composition, à propos de chaque morceau, et surtout en étudiant le genre narratif avec Tite-Live, un peu aussi avec Démosthène; le genre descriptif avec le portrait moral de Socrate, de Verrès et de Scipion; avec la description de Rome, dans Virgile, de l'assemblée des dieux, dans Homère, et des objets d'art dans Cicéron et Virgile ; surtout enfin chez Chateaubriand.

L'épopée homérique et virgilienne, la tragédie cornélienne, les sonnets de DuBellay seront un prétexte à repasser la poétique, tandis que Platon, Démosthène, Cicéron, Tite-Live et Bossuet fourniront l'occasion de réapprendre les préceptes de rhétorique.

Cependant, il ne faudrait pas, dans un diplôme de grammaire, négliger la grammaire ! Avec l'*Odyssée*, le candidat prendra un contact suffisant avec la langue homérique, tandis que l'*Apologie de Socrate* et la *Première Olynthienne* le mettront bien au courant de la langue attique classique.

En latin, Cicéron représente la prose classique, Virgile la langue poétique, Tite-Live, la prose de l'époque impériale ; la langue archaïque de Plaute et de Térence, la langue de la décadence ont été exclues du programme du diplôme, pour être réservées à celui de la licence ès lettres.

Ces textes latins et grecs comportent à peu près toutes les difficultés ordinaires des langues anciennes.

En français, la grammaire du XVIè siècle est assez représentée par Du Bellay, celle du XVIIè siècle, par Corneille et Bossuet, celle du XIXè siècle, par Chateaubriand.

Ce que nous venons de dire sur l'examen oral s'applique à la première série d'interrogations de cet examen, c'est-à-dire aux analyses grammaticales et littéraires. Il nous reste à dire un mot des quatre dernières interrogations.

L'une d'entre elles porte sur la méthode de l'enseignement et répond fort bien au vœu exprimé par le Congrès de 1914, touchant la pédagogie (p. 136). Il ne saurait évidemment être question d'exiger une connaissance approfondie de ce vaste sujet ; les candidats en prendront des notions suffisantes soit dans l'*Abrégé de pédagogie*, par Vérin, soit dans le *Directoire de l'enseignement religieux*, par Dementhon, soit encore dans quelques-uns des livres mentionnés dans le catalogue d'ouvrages pédagogiques publié par le Comité permanent. Mais il faudra surtout avoir recours à *La pratique du Ratio Studiorum* du P. Passard (chez Poussielgue) ; le candidat y apprendra d'abord les règles communes, puis les règles spéciales aux classes de grammaire.

Pour la grammaire grecque, on se contentera de Ragon ; on pourra sans doute consulter la *Syntaxe grecque* de Cucuel (chez Klincksieck), pour avoir un éclaircissement, mais c'est déjà beaucoup que de bien connaître la *Grammaire grecque* de Ragon. On devra y apprendre les règles et les remarques, et on s'exercera surtout à les reconnaître dans un texte grec ou français, et à les expliquer différemment selon qu'elles s'appliquent au thème ou à la version. Pour passer cet examen, le candidat aura sans doute sous les yeux un texte où on lui demandera de trouver les règles.

Il en sera de même pour la version latine. La candidat utilisera la grammaire en usage dans son collège, que ce soit Edon, Ragon, St-Sulpice, ou toute autre. La *Syntaxe latine* de Riemann et Lejay (chez Klincksieck), sans être absolument nécessaire, sera pourtant fort utile, d'abord parce qu'elle fait mieux comprendre les différences qui séparent la prose classique de la langue archaïque, de la langue poétique et de celle de l'époque impériale ; ensuite parce que

les éditions de Tite-Live, chez Hachette, de Cicéron et Virgile, chez Hatier, sont conformes à cette grammaire ou même y réfèrent explicitement.

Les candidats feront bien de se procurer la *Phraséologie latine*, de Meissner-Pascal, recueil commode de locutions latines, et surtout la *Stylistique latine* de Berger-Bonnet-Gache. Ces deux ouvrages sont en vente chez Klincksieck et complètent heureusement les études de grammaire.

Il reste une interrogation sur la grammaire historique du français. Cet examen suppose nécessairement une connaissance sérieuse de la grammaire française, et nous ne saurions trop insister auprès des candidats, pour qu'ils repassent leur syntaxe française et pour qu'ils accordent une attention toute spéciale à l'*analyse logique*.

Quant à la grammaire historique proprement dite, il s'agit de notions assez élémentaires. Aussi nous laissons de côté la *Grammaire sommaire de l'ancien français*, par Bonnard et Salmon, (chez Welter) parce qu'elle est trop compliquée ; la *Grammaire historique du français* par Brunot, est plus abordable, mais les candidats pourront peut-être se contenter de lire d'abord les notions de grammaire historique que l'on trouve à la fin de chaque chapitre, dans le cours supérieur de Grammaire française, par Calvet et Chompret ; le *Manuel élémentaire d'histoire de la langue française*, publié par Favre, chez Poussielgue, complètera ces notions.

Enfin il existe un certain nombre de livres que les candidats pourraient lire avec profit ; tels sont *Les Institutions publiques de la Grèce et de Rome anciennes*, par l'abbé Boxler (Gabalda), le *Manuel des études grecques et latines*, par Laurand, en cours de publication chez Picard ; le *Dictionnaire étymologique de la langue française*, par Clédat (Hachette), l'*Educateur apôtre*, par Guibert (Poussielgue) ; *Minerva*, ou Introduction à l'étude des classiques scolaires, par Gow et Reinach, (Hachette), etc., etc.

L'*Enseignement secondaire* lui-même offre aux candidats des renseignements utiles. Dans le premier volume, les numéros 1 et 2 donnent une bibliographie de l'explication des auteurs, par M. l'abbé Chartier, une Leçon de littérature canadienne, par M. l'abbé Roy, des éclaircissements sur les §§ 336 à 340 de la Grammaire grecque de Ragon ; le numéro 3 contient une Leçon de grammaire française, par M. le chanoine Decelles, et un programme directif de l'explication des auteurs ; au numéro 4 on lit une Leçon d'auteurs, par M. Chartier ; au numéro 6, une autre par M. Lamarche ; au numéro 7, une autre, par M. Caron ; et au numéro 8, une autre encore, par M. Groulx.

Dans le second volume, on lira avec intérêt, au premier numéro, un texte grec expliqué, par M. Chartier ; au numéro 2, une Leçon d'auteurs par M. Dandurand, et, dans le Supplément, à la page 26, l'Énseignement du français dans les classes de grammaire ; le numéro 3 renferme une explication d'auteurs français, par un professeur de l'Ecole d'Enseignement Supérieur et le numéro 5, une autre, par M. Courchesne ; M. Lamarche en donne encore une dans les numéros 6 et 7 ; enfin le numéro 7 contient des études de grammaire latine, par M. Chartier.

La lecture de toutes ces pages sera profitable aux jeunes professeurs.

Nous souhaitons vivement que, dans chaque collège ou séminaire, on fournisse aux candidats tous les livres qui peuvent les aider à préparer un bon examen. Surtout nous invitons nos futurs diplômés à se choisir un guide parmi les professeurs de leur maison qui ont le plus d'expérience ; ils lui demanderont des conseils sur la meilleure façon d'expliquer les règles de grammaire, sur l'usage des livres, sur l'autorité en classe, sur l'organisation d'une leçon, sur la façon de préparer une classe, conformément aux saines traditions de la maison où ils vivent et où ils auront à donner leur enseignement.

Une fois ce guide trouvé, une fois en possession des livres et des manuels, le jeune candidat pourra se tracer un programme sommaire ; commencer par des lectures générales qui orienteront ses efforts, puis aborder les détails de la préparation.

Qu'il se convainque bien surtout que l'examen du diplôme n'est pas difficile. Une nature un peu timide sera peut-être effrayée à la vue de ce programme ; elle ne sera peut-être pas assez convaincue des avantages qu'offre la préparation de ce petit examen.

Et pourtant que de raisons militent en sa faveur ! *Raisons d'acquérir la science d'abord.* Que l'on relise le chapitre consacré par M. Guibert, dans l'*Éducateur apôtre*, à la *science* de l'éducateur chrétien ! Quelqu'un pourrait peut-être objecter qu'on s'en passait bien autrefois ; mais que l'on veuille bien considérer que ce qui n'était qu'un défaut autrefois, serait aujourd'hui une calamité. La science « est pour le maître chrétien d'une importance capitale. Sous le régime actuel, il n'est permis d'enseigner qu'à ceux dont les examens officiels ont éprouvé le savoir : c'est donc une condition essentielle à l'exercice de votre apostolat. Mais la science est aussi le gage du succès.» (*Éduc. apôtre, p. 161*). Ces paroles, qui étaient vraies de la France, il y a dix ans, sont déjà applicables à notre pays, et le seront de plus en plus.

Raisons d'acquérir une formation pédagogique, ensuite. « Il serait à souhaiter qu'un petit cours de pédagogie professionnelle préparât tous les maîtres à leur mission.» (*L'Éduc. apôtre*, p. 145) et c'était aussi le vœu du Congrès de 1914.

Raisons d'acquérir la science par un effort personnel, en occupant ses loisirs, en étudiant d'une façon à la fois théorique et pratique ; par une bonne méthode, qui fixe un but, soit un examen à passer, qui fixe aussi un objectif à atteindre, qui utilise tout pour y parvenir, coordonne les efforts, assure les résultats, les consacre par un titre.

Car il y a aussi des *raisons d'avoir une science officiellement constatée*, non pas pour soi, sans doute,—ce serait une sotte vanité ! — mais pour l'institution où l'on travaille, pour son bon renom ; pour les élèves, qui ont plus de confiance, parce qu'ils ont plus d'estime ; pour l'étranger, qui nous observe, et, trop souvent, nous méprise, et, s'il est permis d'agrandir les horizons, pour l'influence même de la civilisation française en Amérique.

On a vu dans la guerre qui vient de finir les officiers suivre assidûment les cours scientifiques, subir de difficiles examens, pour monter à un grade supérieur et se rendre plus aptes à vaincre l'ennemi. On voit tous les jours des jeunes gens chercher avec ardeur les diplômes qui leur permettront d'occuper une meilleure position dans le commerce, les banques et l'industrie.

Et nous les professeurs, qui tenons en nos mains les destinées supérieures de la race et de la religion, ne saurons-nous pas faire un grand effort pour nous mettre à la hauteur de notre tâche sublime ? Ayons donc le souci de nous perfectionner, et chassons bien loin la médiocrité, et peut-être aussi un certain respect humain.

L'examen du diplôme, sans doute, n'est qu'un *acheminement ;* cependant il permet déjà de vaincre la timidité ; il reprend le travail du baccalauréat avec plus d'attention ; il utilise méthodiquement les petits loisirs ; il conduit insensiblement vers la licence ès lettres. En effet, comme le disait Mgr le Recteur, dans son allocution : « Ce serait la perfection si, entraînés par ce travail spécial, enflammés d'un beau zèle pour des études plus avancées, les candidats se décidaient à faire un pas de plus et à affronter la Licence. *Nous le souhaitons vivement* » Ce souhait sera aussi notre dernier mot.

Arthur Maheux, ptre,
Séminaire de Québec.

LA JOURNÉE D'UN QUATRIÈME

Par hasard il nous est tombé sous la main le journal d'un potache de quatrième. Ne serait-ce pas, avons-nous cru, faire œuvre utile et intéressante que d'extraire de ce cahier le récit d'une journée de classe d'un petit moderne quatrième. Sans doute les congénères de cet écolier, dans le différents collèges de la Province, ne sont pas tous ses imitateurs, mais n'y aurait-il pas certains points de contact entre les petits étudiants canadiens ?

Nous laissons aux maîtres le souci de répondre à cette question..

Mais nous avons pensé qu'il serait piquant de joindre à cette page arrachée à un journal scolaire, celle d'un autre petit quatrième du temps jadis, élève au Petit Séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet.

Les professeurs dégageront l'enseignement que comporte l'examen de ces deux pendants, ils aviseront le contraste de cette exposition évocatoire.

La première page est plus courte, plus pressée que la deuxième : on sent dans celle-ci toute l'ardeur du classique en formation, dans celle-là, tout est superficiel, tout est *sportif*, si on peut dire, mais toutes deux sont aussi vécues, aussi authentiques l'une que l'autre.

La moderne écrite au printemps n'en est pas pour cela fort prometteuse de culture intensive et de compétence sérieuse ; l'ancienne, toute saupoudrée des frimas de décembre, se rit des glaces, radieuse, féconde déjà, elle annonce une noble et virile existence.

Et présentons notre trouvaille :

10 mai 19. . .

Au lever, ce matin, le soleil était fort brillant, tout annonçait une belle journée ; cependant elle a été assombrie.

Je sers la messe à la place de Z qui est absent. Puis, j'étudie un peu de Cicéron à l'étude. Notre professeur nous a promis d'être généreux à l'interrogation. Espérons ! En attendant la nature facilite ma tâche en répandant la joie dans mon esprit et dans mon cœur par sa beauté et son éclat.

A la classe de ce matin il m'est arrivé un petit incident. Au beau milieu de l'explication je sors doucement de ma poche et étale sur mon bureau une boîte de petits cure-dents. Mon voisin en saisit une poignée, mais, vlan il est aperçu par le maître qui l'appelle à son pupitre. Ça y est, le petit finaud dit tout simplement : C'est Y qui a répandu tout cela sur sa table.— Y, c'est moi.

Aussitôt une avalanche de reproches me tombe dessus. Je suis condamné à passer le reste de l'explication (heureusement que cela ne dépasse pas six minutes) à genoux. Mais ce n'est pas le plus beau ; je reçois encore une demi-heure d'arrêts à faire.

Puis nous entreprenons la correction de la rédaction faite lundi dernier sur le sujet : *Un grain de blé.* Après avoir passé quelques remarques générales, le professeur donne le compte-rendu détaillé de chacune des copies. Mon travail a été estimé *assez bon ;* bien vrai, je n'avais pas travaillé ce devoir avec tout le soin désirable, car nous avions, Aldéric et moi, à organiser, ces jours-ci, un grand concours de balle au camp.

Après la classe, grande ouverture du tennis, dans notre division. Les anciens joueurs se réveillent au contact des premières balles. Il faut bien l'avouer, nous sommes pas mal gauches, engourdis ; les balles sont plus souvent en dehors qu'en dedans.

A midi, assaut général sur le réfectoire. Nous enrégistrons de plus grands succès qu'au déjeûner de ce matin ; les demi-pensionnaires sont venus se ranger sous notre étendard. La formidable mitrailleuse de la cuisine ne suffit pas à lancer ses *shrapnells* sur nos tables. Pourtant après les suprêmes efforts, les cuisiniers réussissent à tirer le dernier coup de canon.

A la récréation, nouvelle grande ouverture, dans notre division. Cette fois c'est le tour de la *base ball.* Hubert L. avec un *pick-up* rend visite à nos fameux joueurs de balle au camp. Mais le pauvre garçon, trop content sans doute des premiers points qu'enrégistrent ses joueurs, se laisse aller à la négligence. Aussi, eut-il beau courir de toutes ses forces, la tortue arriva bonne première avant le lièvre. Hubert L. et les siens partirent tout pliés sous le fardeau de leur défaite. En effet, les élèves profitant du laisser-aller de son équipe, ont fait coups sur coups, si bien qu'ils remportèrent la victoire : 9 à 8.

Durant l'étude, le soleil se dissimule derrière les nuages, il tombe une légère averse puis l'astre continue sa marche dans toute sa splendeur. Vers la fin de l'étude, Maurice, mon frère me fait demander et je passe le temps avec lui, jusqu'à la classe.

Classe plate et ennuyante à la première heure. Faute d'avoir su ma leçon sur les verbes en MI j'aurai à la réciter demain, sinon, pas de sortie au prochain congé. La deuxième heure, consacrée à l'histoire, a été plus agréable. C'est intéressant entendre parler le maître, mais lorsqu'il faut lui faire un résumé de la leçon, découvrir les causes, chercher les conséquences des événements, ça commence à n'être plus drôle.

A quatre heures, je me délasse un peu au jeu de tennis.

Et voici venir la plus belle heure de la journée pour moi ! Devinez le beau cadeau qui m'attend à l'étude ? Ce n'est pas étroit ni large, ni épais ni mince, mais c'est *long !* C'est un... thème... un thème... grec... très gentil, très joli. Je livre des attaques et des luttes désespérées au dictionnaire et à la grammaire. Ma pauvre plume est toute épointée. Depuis une longue heure et demie qu'elle torture mon encrier et lui arrache goutte à goutte son sang noir pour l'étendre sur du papier. Enfin, le chapelet vient nous délivrer tous, moi de mon thème, le dictionnaire de moi, le papier de l'encre et le pauvre encrier de son bourreau la plume.

Après souper, récréation bien mouvementée. C'est une offensive sur tout le long de notre ligne. Dans la cour, les Français font une charge contre les Allemands, à la souque à la corde. Puis un régiment, ayant en tête un régent s'élance à l'assaut de l'infirmerie, une autre compagnie envahit l'appartement des exercices gymnastiques et une troisième escouade, j'en suis, monte à la salle académique pour préparer la fameuse séance du...

Vers huit heures, les feux s'éteignent partout, les hostilités cessent et les diverses troupes réintègrent leurs quartiers-généraux, c'est-à-dire l'étude. . . . .

Voici venir l'heure la plus triste, la plus sombre de la journée, pour certains élèves ; pour d'autres, la plus joyeuse, la plus agréable. Pourquoi ? me demanderez-vous peut-être ? — C'est ce soir la lecture des notes de bonne conduite et d'application méritées pendant la semaine. Vous me comprenez maintenant et vous me permettrez de tirer le rideau sur cette scène, pour vous parler de l'heure suivante.

9 h. Enfin, voilà mon heure à moi ; celle que j'emploie le mieux, après celle des études, bien entendu.

J'entame avec mon voisin, pour passer une bonne nuit, une boîte de chocolat que Théo m'a apporté de la part de maman. Elle était bien bonne.

1, 2, 3 et je suis dans mon lit. Déjà mon esprit s'envole au pays des rêves ; il s'y délectera pendant quelques heures et durant toute la nuit mon âme voyageuse circulera dans des régions inconnues. Bonsoir.

* * *

Nous avons commencé par examiner le revers de la médaille, passons maintenant à l'avers :

Nous nous sommes levés à cinq heures ; nous avons prié, offrant à Dieu la journée qui commençait et lui demandant de la bénir ; l'heure du travail est arrivée. Nous entrons dans la salle

d'études. Nous sommes au mois de décembre, le jour n'est point venu encore : les lampes suspendues au-dessus des tables versent une lumière douce et recueillie sur les livres et les papiers que chacun amoncelle en ordre devant lui. Sans perdre une minute, on s'occupe à faire la *copie des devoirs* et à apprendre les *leçons*. Au bout d'une heure, nous descendons dans la cour au son de la cloche. On nous distribue à chacun un gros morceau de pain que nous mangeons de bon appétit, en soufflant dans nos doigts. Les maîtres sont presque tous dans la cour, excitant tout le monde au mouvement et au jeu ; car il fait très froid à cette heure matinale. Ensuite nous entrons en classe. La classe est une salle formant carré ; deux tables s'allongent parallèlement à chaque mur, devant les bancs de bois. Un grand tableau noir occupe le fond de la classe ; au-dessus, une petite statue avec cette inscription : *Mater amabilis*, fait resplendir la plus douce et la plus poétique des pensées religieuses dans cet austère séjour de l'étude. A peine sommes nous placés suivant l'ordre de la dernière composition, que M. l'abbé T. arrive avec un énorme paquet de livres sous le bras, et monte sur l'estrade placée en face de la porte. La classe commence.

. . . .

Ce jour-là, la classe fut consacrée à l'explication d'une version latine. Aussitôt après la récitation des leçons, M. T. nous rendit à tous nos copies corrigées et annotées. Les places avaient été données la veille au soir en séance solennelle, suivant l'usage, devant toute la maison.

C'était une de ces pages sinistres et sanglantes dans lesquelles Tacite raconte les crimes, les turpitudes, les catastrophes dont est semée l'histoire de la Rome impériale ; c'était la mort de Vitellius. Tacite peint la sédition prétorienne, cette honteuse anarchie militaire qui gouverna et donna si souvent l'empire, grondant aux portes du palais. Vitellius, le débauché, le lâche, l'ignoble gourmand, erre éperdu de terreur dans les appartements déserts : *Tentat clausa, inhorrescit vacuis*. . . Il rencontre enfin le fer d'un assassin.— On nous faisait beaucoup traduire Tacite, surtout en Seconde et en Rhétorique.— Il est, certainement, de tous les auteurs anciens, le plus utile à traduire pour qui veut apprendre à manier sa propre langue ; il force à des recherches de tournures et d'expressions, à des efforts de concision et d'énergie, qui finissent par révéler dans la langue française des ressources inattendues.

Quand le premier avait lu une phrase complète, quand il en avait assuré le sens et que la pensée de l'historien était bien claire à nos yeux, le professeur nous faisait lire à chacun la même phrase dans notre traduction ; puis il la lisait encore dans la traduction de

Dureau de la Malle. C'était un grand détail de soins et d'explications qui nous étaient extrêmement utile ; nous nous retirions de la classe avec quelque chose de complet dans le souvenir ; il ne terminait pas sans nous lire encore la même page dans la traduction de Burnouf ; puis il nous faisait comparer phrase par phrase le travail des deux traducteurs. La version de celui qui avait été le premier parut bonne pour un quatrième et il fut invité à la reprendre et à la travailler avec un grand soin, pour la présenter à l'appréciation de l'Académie de Saint-Nicolas, comme prétendant à l'inscription sur le second livre d'honneur, spécialement consacré aux succès des classes grammaticales.

Ah ! le temps est loin, n'est-il pas vrai, bien loin où nous passions des heures pleines d'intérêt et quelquefois de passion, à étudier, à commenter, à traduire cette belle et solennelle antiquité.

Le professeur nous indiqua pour l'après-midi, une *version grecque*, qui devait être corrigée avec le même soin. Cette fois nous avions affaire à un Père de l'Église. A Saint-Nicolas, les grands poètes, les grands orateurs et les grands philosophes de l'antiquité grecque et latine se rencontraient souvent avec les Pères de l'Église ; on nous faisait passer de Démosthène à saint Basile, de Virgile à saint Augustin ; les beautés, le langage, les sujets étaient différents ; mais au fond n'était-ce pas toujours nous promener sur les sommets culminants, bien qu'éloignés l'un de l'autre, et semblables au moins par la hauteur du génie et de la pensée humaine ? Nous n'avions peur ni de Platon, ni de Thucydide, ni d'Aristote, ni de Salluste, ni de Cicéron, ni d'Eschyle, ni de Sénèque, ni de Tite-Live, ni de Lucain, ni de Sophocle, etc. . . . .

Nous avions vu le matin les hontes de l'empire à Rome ; nous allons les voir à Constantinople. Eutrope, le favori d'Arcadius, a été chassé de la puissance et du palais ; tous ses amis se sont retirés de son malheur ; le peuple byzantin, qui le hait pour ses vices, pour sa tyrannie, pour l'infamie de sa faveur, l'accueille par des huées qui se changent bien vite en cris de mort, car les multitudes s'enivrent de leurs fureurs. Il fuit à travers les rues de la ville ; une porte s'ouvre à ses terreurs et à son danger, c'est celle de l'église ; il s'y précipite. Le peuple le suit ; le réfugié vient s'agenouiller devant l'autel, il l'embrasse de ses bras suppliants ; la fureur de ses ennemis allait le suivre jusque-là et l'en arracher peut-être. Mais un homme se lève à la barre du sanctuaire ; il se place entre ce condamné et ses bourreaux : c'est le patriarche de Constantinople lui-même, un des persécutés d'Eutrope favori et ministre tout-puissant. Il le couvre de son baton pastoral : la multitude s'arrête un instant comme indécise ; l'évêque élève la voix, il parle à ces furieux : ils

ne l'écouteront pas, peut-être. Ce fut alors que l'homme de génie venant en Chrysostome au secours de l'évêque, il prononça cet immortel discours pour Eutrope, qui fut le triomphe de la charité chrétienne et de la plus pathétique éloquence. Il eut l'art de commencer par leur montrer Eutrope humilié, tombé sous les coups de la justice divine, châtié, brisé, et d'assouvir ainsi le premier élan de toutes ces colères homicides.— « Vanité des vanités ! s'écrie-t-il. O Eutrope, où est ta puissance, où sont tes flatteurs et tes richesses !. . . » Il leur fit craindre d'intervenir entre le juge suprême et le coupable, il les émut, il les vainquit. Ils se retirèrent, laissant passer la justice de Dieu.

C'était cet exorde que nous avions à traduire. Ainsi à l'étude du latin succédait l'étude du grec, à la concision puissante et imagée, au stoicisme de Tacite, succédait la majestueuse et puissante éloquence, la charité de Chrysostome. C'est ainsi qu'étaient nourries nos intelligences et qu'on ne laissait pas l'atonie et la sécheresse pénétrer dans nos études.

Midi ; la grande halte de la journée.

Après le dîner et la récréation, nous sommes remontés à la salle d'études pour préparer la classe du soir.

La classe a commencé comme à l'ordinaire. Cependant M. T. s'est plaint qu'on ne savait pas bien les leçons, notamment la page de Tacite traduite le matin et que, suivant l'usage, toutes les fois qu'il s'agissait de quelque morceau de cette force et de cet éclat, il nous avait donné à apprendre pour le soir. Cet usage, qui avait été introduit dans nos mœurs scolaires par M. Dupanloup, était pratiqué dans toutes les classes. Il suivait de là qu'arrivés en rhétorique, il y en avait peu parmi les pages célèbres de l'antiquité latine et grecque, que nous n'eussions apprises par cœur : nous en savions beaucoup alors. . .

. . . Nunc oblita . . . tot carmina . . .

Nous en avons sans doute oublié ; cependant si quelqu'un vient à parler devant nous de ces morceaux célèbres, il se fait comme une résurrection dans notre mémoire, nous achevons la phrase ou le vers commencé ; nous sentons le feu de notre jeune et vieille admiration nous revenir ; comme une affection longtemps oubliée, presque effacée par l'absence, nous revient vivante au cœur en contemplant les traits, en serrant les mains de l'ami retrouvé.

Ces grands hommes, ces historiens, ces poètes, ces orateurs, n'ont-ils pas été nos amis et les meilleurs ? Que de bons conseils, que d'utiles préceptes, que d'admirables modèles ! A qui de nous n'arrive-t-il jamais de rouvrir ces bons vieux livres et de s'oublier délicieusement dans cette lecture ?. . .

Ce jour-là nous avions donc appris Tacite d'une manière négligente. En le récitant, plusieurs changeaient, ajoutaient ou supprimaient des mots, et défiguraient cette prose savante, dont la contexture puissante semble coulée dans un moule d'airain. M. T. nous la donna à apprendre. . .

On allait ouvrir le saint Jean Chrysostome à la page traduite le matin, quand tout à coup M. le Supérieur est entré. Nous nous sommes levés respectueusement à son aspect. Il s'est assis à la place du professeur ; il s'est enquis des leçons et des devoirs ; il a fait réciter et expliquer Virgile ; il a blamé notre explication. Il a pris les cahiers et les a feuilletés ; il a fait pendant une heure une classe de détails ; il a voulu qu'on lui nommât ceux qui faisaient encore des barbarismes et des solécismes ; il nous a dit enfin qu'en *troisième, où il était allé la veille,* on expliquait beaucoup mieux Virgile que chez nous en quatrième ; il nous a sévèrement reproché cette explication écolière, mal préparée, ce manque de respect envers un grand génie. D'ailleurs, il ne s'en prenait qu'à nous, et nous sentions avec bonheur l'estime et l'affection percer dans le ton dont il parlait à ce professeur qui nous était cher. Il est sorti en promettant de revenir bientôt, nous laissant assez mécontents de nous-mêmes ; plus disposés que jamais à la docilité envers M. T. ; blessés dans notre amour-orpre de la comparaison qu'il avait faite de nous avec les *troisièmes ;* pleins du désir de nous replacer plus haut dans son estime.

La fin de la classe fut très agitée. Dans le premier moment qui suivit sa sortie, sous l'impression pénible que nous avaient laissée ses paroles, il y eut une explosion d'avis, de projets. L'honneur de la classe était en jeu ; il fallait aviser au plus vite ; tout le monde parlait à la fois. Le professeur commença par nous rappeler à l'ordre et au silence ; puis, s'adressant d'abord au premier, il recueillit les avis. Ils furent très partagés quant à la substance, mais unanimes quant à l'esprit général ; il était évident que tout le monde était disposer à tenter quelque effort extraordinaire ; au moment où le son de la cloche interrompit la délibération, un projet avait été adopté. . .

Pardonnez moi de vous rappeler ces heureux enfantillages ; ils montrent combien la vie scolaire était ardente, quelle émulation régnait dans nos études. Vous savez si j'exagère l'empire de sa parole, de ses louanges et de ses blâmes.

La journée suivit son cours ordinaire. Après la récréation qui séparait la classe de la dernière étude de la journée, nous passâmes deux heures à travailler un thème latin qui, d'après mes notes devait être la traduction d'une page de Montesquieu très difficile. . .

Au moment où M. Dupanloup monta sur l'estrade d'où il présidait la réunion commune du soir, il trouva sur sa table un pli noué de rubans verts, cacheté, scellé, qu'il ouvrit et lut en souriant. C'était le résultat de notre grave délibération d'écoliers. La classe de *quatrième* demandait à la classe de *troisième* l'honneur d'une lutte en champ clos, à armes courtoises ; en d'autres termes, elle défiait sa rivale en un livre de l'Énéide à son choix, et qui devait être traduit à l'échéance de *90 jours*, à compter le jour du défi. Il était bien entendu, et nous nous en rapportions pour cela à l'honneur de nos rivaux, que tout le travail nécessité pour cette prouesse se ferait *en dehors et en sus* du travail ordinaire de chaque classe. La classe de *troisième*, consultée immédiatement dans la personne de son professeur, accepta le cartel, et le Maître, souriant à ces jeunes ardeurs, promit d'être le juge du camp.

Qu'arriva-t-il du défi ? Quels furent les vainqueurs ?... Mes souvenirs s'arrêtent là ! On me le pardonnera : l'histoire a oublié bien d'autres victoires. Je crois cependant que le livre de l'Énéide qui fut ainsi expliqué était le sixième, l'un des plus merveilleux chefs-d'œuvre de style et de peinture qui soient sortis de la plume de Virgile.

Plus tard, mais toujours pendant cette même classe de quatrième et sous la direction de M. T., nous eûmes encore l'ambition d'offrir à l'académie la traduction d'une autre page de Virgile non moinx belle : c'était l'épisode d'Orphée et d'Eurydice : nous y travaillâmes trois mois. Il est inutile de dire qu'en cette circonstance, non plus qu'en celle du fameux défi dont je m'en veux d'avoir oublié l'issu, le train et les occupations ordinaires de la classe, *ne durent souffrir de ce travail extraordinaire.* Si notre traduction n'était pas parfaite, les recherches, les efforts de détail qu'elle nous coûta nous furent certainement très utiles. Ces entreprises d'émulation nées spontanément au sein de telle ou telle classe étaient, vous le savez, très communes à Saint-Nicolas. Chaque classe avait ainsi presque toujours quelque grande affaire, dont les élèves parlaient entre eux ; mais, entre eux seuls, à la grande curiosité des autres, et qui se révélait tout à coup par quelque surprise.(1)

Stanislas

(1) *Souvenirs de Saint-Nicolas* par Adolphe Morillon, Paris, Lecoffre, 1859, p. 46.

LE TEXTE GREC EXPLIQUÉ

Le remords

Quel rhétoricien n'a pas entendu parler de « la cantharide ? » La cantharide ! c'était le type des textes impossibles à comprendre, plus impossibles à rendre. Les malheureux qui avaient dû s'évertuer à ce double jeu, au baccalauréat de 1896 et de 1901, étaient des objets à la fois de pitié et d'admiration.— Comment ! vous avez peiné sur « la cantharide » ? — Et l'on regardait le prodige avec des yeux écarquillés tout grand.

Qu'était-ce donc que « la cantharide » ? Tout simplement, un texte grec comme bien d'autres, mais un texte de Plutarque. Plutarque est un conteur friand d'histoires, un imaginatif passionné pour les comparaisons et les métaphores. On l'ignorait ou on l'avait oublié. Et, parce que son texte commence par *ἡ κανθαρίς*, on se figurait une dissertation à la Buffon sur ce phénomène de la nature. Et l'on brodait une traduction où s'accumulaient les traits de mœurs de cet animal rare ! On avait oublié aussi le *μέν* initial, donc l'opposition probable qu'il annonce entre l'idée de la phrase où il figure et celle de la proposition où *δέ* est contenu. On avait oublié enfin le titre. Plutarque va traiter du « remords » ; l'histoire de la cantharide ne peut donc se trouver là que comme une réflexion accidentelle, utile tout au plus à éclairer par un exemple le sujet principal.

La chose crève pourtant les yeux de quiconque lit posément le texte ; ce sujet principal, c'est bien :

Le remords

Ἡ *μὲν κανθαρὶς ἐν αὐτῇ λέγεται τὸ βοηθητικὸν ἔκ τινος ἀντιπαθείας ἔχειν συγκεκραμένον· ἡ δὲ πονηρία, συγγεννῶσα τὸ λυποῦν ἑαυτῇ καὶ κολάζον, οὐχ ὕστερον, ἀλλ' ἐν αὐτῇ τῇ ὕβρει, τὴν δίκην τοῦ ἀδικεῖν δίδωσι · καὶ τῷ μὲν σώματι τῶν κολαζομένων ἕκαστος κακούργων ἐκφέρει τὸν αὐτοῦ σταυρόν· ἡ δὲ κακία τῶν κολαστηρίων ἐφ' ἑαυτὴν ἕκαστον ἐξ αὑτῆς τεκταίνεται, δεινή τις οὖσα βίου δημιουργὸς οἰκτροῦ, καὶ σὺν αἰσχύνῃ φόβους τε πολλοὺς καὶ πάθη χαλεπὰ καὶ μεταμελείας καὶ ταραχὰς ἀπαύστους ἔχοντος.* Ἀλλ' *οὐδὲν ἔνιοι διαφέρουσι παιδαρίων ἅ, τοὺς κακούργους ἐν τοῖς θεάτροις θεώμενα πολλάκις ἐν χιτῶσι διαχρύσοις καὶ χλαμυδίοις ἁλουργοῖς ἐστεφανωμένους καὶ πυῤῥιχίζοντας, ἄγαται καὶ τέθηπεν, ὡς μακαρίους · ἄχρις οὗ κεντούμενοι καὶ μαστιγούμενοι*

ὀφθῶσιν. Οἱ γὰρ πολλοὶ τῶν πονηρῶν, οἰκίας περιβεβλημένοι μεγάλας, καὶ ἀρχὰς καὶ δυνάμεις περιφανεῖς λανθάνουσιν ὅτι κολάζονται, πρὶν ἂν ὀφθῶσιν ἀποσφαγέντες ἢ κατακρημνισθέντες · ἅπερ ἂν τις οὐ τιμωρίαν εἴποι, πέρας δὲ τιμωρίας καὶ συντέλειαν.

Le passage est extrait du traité intitulé *les Délais de la Justice divine*, au chapitre neuvième. On sait quel cas faisait Joseph de Maistre de cet opuscule assez étrange. Plutarque veut y démontrer une thèse. Bien que la Providence n'inflige pas toujours des grands châtiments dès cette vie, elle fait néanmoins subir aux coupables des punitions provisoires. Le remords, qui comme un ver ronge l'âme imperceptiblement, est peut-être la plus cruelle. Voilà la thèse. Seulement, au lieu de la confirmer par une série de réflexions philosophiques ou par des faits empruntés à l'expérience, Plutarque insiste d'abord sur l'affirmation de cette vérité et il rend son assertion acceptable par des comparaisons.

Il fait plus. Après l'avoir affirmée, il exprimerait son étonnement. Puisque l'existence du remords est un fait, comment donc les hommes ne l'admettent-ils pas ou plutôt ne semblent-ils pas la constater ? Au lieu de se poser la question, au lieu même de proclamer cet aveuglement de l'humanité, Plutarqueen vient tout de suite à l'expliquer. Et c'est encore par une comparaison qu'il procède.

Ainsi donc, dans ce texte célèbre, il y a deux parties bien nettes : l'existence du remords, châtiment provisoire du crime ; l'oubli par les hommes de cette existence, parce qu'elle se manifeste dans le secret des cœurs. Voilà le fond de ce passage qui a donné tant de tablature à des générations d'élèves.

Quant à l'expression, elle est toute faite de rapprochements ou de contrastes, selon les habitudes de Plutarque. La première partie contient deux comparaisons. Les deux membres de chacune sont opposés par μέν et δέ. La première repose sur une légende, la deuxième sur un fait d'expérience. Traduisez le premier μέν par « il est peut-être vrai » et le premier δέ par « il est vrai du moins » ; quant au second μέν, traduisez-le par « il est vrai », et rendez le second δέ par « il est tout aussi vrai ». La pensée apparaît alors parfaitement claire.

Une seule comparaison constitue la deuxième partie. Elle serait plus claire que l'autre, n'était le ἀλλά de la première phrase et le γάρ de la deuxième. On aura vite compris, quand on se souviendra qu'ἀλλά répond souvent à une idée sous-entendue : « Mais certains hommes (ne voient pas cette vérité, parce qu'ils) ne diffèrent en rien des enfants.» Il faut se rappeler aussi que γάρ annonce d'ordinaire une explication. Or, ici, l'explication porte non sur

la comparaison qui la précède immédiatement, mais sur cette même idée sous-entendue, éclairée toutefois par la comparaison précédente : « Les hommes ne voient pas cette vérité. C'est que (γάρ), comme les enfants. . ., ainsi, éblouis par les richesses et le bonheur factice des méchants, ils aperçoivent le châtiment alors seulement que ceux-ci sont déchus de leur splendeur.»

Une sorte de clausule termine chacune des deux parties. Celle qui clôt la première est une description. Elle analyse, en traits rapides, le travail du remords et ses effets dans l'âme du coquin. La finale du texte est un épiphonème, une réflexion philosophique arrachée au penseur par l'évidence de la vérité.

L'ensemble donne lieu à un nombre relativement restreint d'observations grammaticales. L'emploi de μὲν. . δέ est bien connu (Ragon, n.336 — cf. *Enseignement secondaire au Canada*, 15 février 1916, pp. 88-90), celui aussi de l'explétif οὖσα (Ragon, n. 303). Τύν δίκηνδίδωσι ressemble trop à *dare pœnas* (n. 215, rem.) pour arrêter un élève ordinaire. On saisit vite la différence entre le participe sans article συγγεννῶσα, pui équivaut à une causale (n. 301), et le participe avec article τῶν κολαζομένων, qui sépare une catégorie (n. 299). De même, θεώμενα ἐστεφανωμένους et ὀφθῶσιν κεντούμενοι, ἀποσφαγέντες se justifient grammaticalement (n. 320). On reconnaît le mode potentiel (n. 225) dans τις ἂν εἴποι. En fait du genres, le singulier ἄγαται n'a rien qui étonne, venant après le pluriel neutre ἅ qui représente παιδαρίων (n. 140). Quant aux cas ce génitif lui-même, dépendant de διαφέρουσι, est absolument régulier (n. 167, 5°), tout comme l'accusatif ἀρχάς qui complète περιφανεῖς (n. 162). La construction περιβεβλημένοι οἰκίας est une transposition au passif d'un verbe à double accusatif, synonyme de ἀμφιεννύναι (n. 160, rem. 1).

Quatre ou cinq détails peuvent causer de l'embarras. En prose classique, σὺν αἰσχύνῃ s'écrirait μετ' αἰσχύνης Il faut remarquer la différence d'accentuation entre αὐτῇ, même, et αὐτῇ, la même (n. 54), entre δεινή, habile, et δεῖνη, terrible (n. 384). Le singulier ἐκφέρει après ἕκαστος est contraire à la prose classique (cf. Andocide, I, 36 ; Xénophon, *Républ. Lacédém.*, VI, 1). Le verbe λανθάνουσι semble appeler après lui un participe. Seulement, Plutarque veut dire non que les méchants ne s'aperçoivent pas (n. 316) de leur châtiment, mais qu'ils réussissent à le cacher à leurs semblables. En ce cas, la construction avec ὅτι, d'ailleurs parfaitement justifiée (cf. Croiset : *Grammaire grecque*, pp. 619 et seq.), est tout indiquée. Dans la finale, δέ est une véritable incorrection. La première partie de la proposition était négative, la seconde, sa contradictoire, devrait être soulignée par ἀλλά (n. 341).

Ces irrégularités ne surprennent guère chez un auteur de troisième ordre comme Plutarque. Son infériorité comme écrivain explique la pauvreté de son vocabulaire. Tantôt il est contourné, comme dans *τὸ βοηθητικόν*. C'est l'application à un terme concret d'une tournure faite généralement pour exprimer l'abstrait ou remplacer un substantif absent (n. 282). Tantôt il est indigent, comme dans *ὀφθῶσι* et *ἔχειν* répétés ou dans *κολάζον* qui se présente avec quatre formes. Tantôt enfin il a perdu sa force : *συγκεκραμένον* n'a plus ici de valeur métaphorique.

Une fois expliquées les expressions anormales, essayons de rendre la pensée en suivant le texte d'aussi près que possible :

« Il peut être vrai que la cantharide récèle, comme le veut la légende, un préservatif dans son instinctive répulsion. Ce qui est vrai du moins, c'est que le vice engendre avec soi le chagrin comme sa punition naturelle. Il expie ainsi, non dans l'avenir, mais à l'heure même du crime, son immoralité. Pareillement, il est vrai que tous les méchants condamnés au supplice portent sur leurs épaules leur propre croix. Ce qui est aussi vrai, c'est que le crime se forge à même soi chacun de ses châtiments. Habile artisan d'une vie misérable, à sa turpitude il ajoute des terreurs sans nombre, des souffrances pénibles, d'incessantes préoccupations, de continuels tourments.

« Malheureusement, certains hommes ressemblent en tout point aux enfants. Ceux-ci sont habitués à voir danser sur les tréteaux les mécréants vêtus de tuniques de drap d'or que recouvrent de brillants manteaux de pourpre. Ils s'extasient et les regardent comme heureux, jusqu'à ce qu'ils les voient percés de coups et battus de verges. La majorité des coquins habitent ainsi de vastes palais et occupent les magistratures, les situations brillantes. Aussi les hommes n'aperçoivent pas leur châtiment, jusqu'au jour où ceux-ci apparaissent égorgés ou déchus. Pourtant, cette déchéance, on serait en droit de l'appeler non pas une expiation, mais la suite et le complément de leur expiation.»

ÉMILE CHARTIER, chanoine,
Université Laval (*Montréal*).

COURRIER DU BULLETIN

Première question : *Ne faudrait-il pas avoir au moyen de développer dans nos classes l'étude de l'histoire du Canada ?*

Selon nous, il ne s'agit pas de consacrer à cet ordre de choses plus de temps que l'on ne fait, mais de graduer autrement cet enseignement. Il faut que, dès le début du cours, l'élève grave bien dans sa mémoire les données d'un abrégé. Plus tard, en quatrième ou troisième année, on peut lui mettre entre les mains un manuel plus complet. Enfin, il nous semble s'imposer, pendant l'année de rhétorique, une pratique déjà courante dans plusieurs maisons : on découpe l'histoire nationale en ses périodes naturelles et l'on fait rédiger sur chacune un discours ou une dissertation

Ces notions générales posées, comment procéder à l'application ? D'ordinaire, dans les collèges purement classiques, l'enseignement de l'histoire est partagé d'une façon assez peu régulière. On consacre la première année à l'histoire de l'Orient et de la Grèce, la deuxième à celle de la république romaine, la troisième à celle de l'empire romain. C'est donner beaucoup à l'antiquité. On pourrait aviser à une distribution différente. L'histoire sainte serait rattachée à l'enseignement religieux de la première année, pour faire pendant à la traduction de l'*Epitome.*—On reporterait en troisième année l'histoire de l'Orient, de la Grèce et de Rome, en se servant de l'abrégé très suffisant de l'abbé Gagnol. Si on le préférait, on ferait étudier ces trois histoires dès la première année dans ce même abrégé et l'on préparerait ainsi de loin la traduction du *De viris illustribus*, en deuxième année, des *Vies* de Cornelius Nepos, en troisième année.

Dans le premier cas, l'histoire nationale aurait sa place tout indiquée pendant les deux premières années ; dans le second cas, elle occuperait la deuxième et la troisième année. Le manuel est tout trouvé, l'excellent cours intermédiaire de C. S. Viator (2061 rue St-Dominique, Montréal, 1915). La première, ou la deuxième, année serait consacrée à l'étude du régime français (pp. 25-141) ; on emploierait à l'étude du régime anglais (pp. 142-241) la deuxième ou la troisième année.

Pour la revision de la quatrième année, le manuel un peu chargé des Frères des Écoles chrétiennes (44 rue Côté, Montréal, 1914)

rendra service. Il faudra seulement laisser de côté les soixante-deux premières pages et les lectures ajoutées à chaque chapitre.

M. l'abbé Groulx prépare un manuel en deux volumes, où sera faite large la place à l'histoire constitutionnelle du pays. Quand il l'aura publié, on devrait s'en servir en cinquième et sixième années. L'étude du régime français serait faite en belles-lettres, celle du régime anglais en rhétorique. Le dernier volume, publié le premier, aura pour complément naturel, à titre d'ouvrage de consultation, les *Documents constitutionnels* (1759-1867) que s'apprête à éditer l'un de nos universitaires.

Le Père Lejeune, d'Ottawa, vient de terminer ses *Tableaux* à la fois chronologiques, synchroniques et synoptiques, de toute notre histoire. On y revoit en très peu de temps, cette matière abondante et complexe. Le volume pourrait servir à une revision à la fin de la troisième année, là où l'on ferait apprendre en entier, pendant la deuxième et la troisième, le cours intermédiaire de Viator.

Telles sont, sur ce sujet, les modifications qu'il nous semble possible d'appliquer graduellement dans nos maisons. Il appartient à chaque collège de les adopter ou non, en tenant compte de ses conditions locales.

Deuxième question : *L'enseignement de la chimie ne pourrait-il pas être mieux organisé ?*

L'auteur de la question propose à ce sujet tout un plan en trois chapitres. *a*) Un plus grand nombre de professeurs devraient être envoyés, pour faire des études spéciales de chimie, soit à l'étranger soit à l'École normale secondaire dont on parle plus que jamais soit à des cours de vacances que l'Université établirait en permanence dans chacune de ses deux sections. *b*) Les élèves devraient être mis en mesure d'opérer des manipulations chimiques pendant la moitié de l'année consacrée à la chimie. On devrait exiger d'eux aussi, à l'examen du baccalauréat, en plus des compositions écrites, des travaux pratiques. *c*) A la Faculté de Médecine, on supprimerait la cinquième année employée aux cliniques et on la remplacerait par une première année destinée à la conquête du P. C. N. ou certificat de compétence en physique, chimie et sciences naturelles. L'octroi de ce certificat, obligatoire pour tous les aspirants à l'étude de la médecine humaine ou comparée et de la pharmacie de même qu'aux cours de Polytechnique, serait subordonné à la possession du diplôme de bachelier ou tout au moins du brevet.

L'examen de la troisième proposition ressortit au conseil général de l'Université et au conseil spécial des Facultés intéressées.

Pour ce qui est de la première, il faut se garder d'oublier un fait. Plusieurs de nos collèges ont déjà pour professeur de chimie un spécialiste formé dans une université étrangère. Ces maisons ne demandent pas mieux que d'en avoir toujours un disponible, les autres désirent s'en procurer. Malheureusement, les études à l'étranger coûtent cher ; peu de nos maisons possèdent assez de revenus pour se payer cette dépense. L'étude de la chimie suppose en outre des aptitudes particulières, qu'on découvre chez très peu de sujets. Ceux qui les possèdent ou bien entrent dans les professions libérales ou bien sont requis par l'enseignement. Un autre projet auquel nous reviendrons bientôt, expose la question des cours de vacances et hâte d'autant la création de l'École normale désirée.

Reste donc la deuxième proposition. Celle-ci paraît d'application assez difficile. Elle constitue un idéal vers lequel chaque collège doit tendre et tend en effet. Mais, pour que la solution soit pratique, nos classes de chimie comptent trop d'élèves, le temps accordé à cette matière est trop restreint et l'installation des appareils suffisants entraînerait une dépense hors de proportion avec les ressources de nos maisons.

La question vaut cependant la peine d'être étudiée. Pourquoi le *Comité permanent* ne formerait-il pas un sous-comité chargé de la discuter et de faire rapport au Congrès de 1920 ?

E. C.

———

CHRONIQUE COLLÉGIALE

NICOLET — Mgr Irénée Douville, protonotaire apostolique et vicaire général du diocèse de Nicolet, est mort vers la fin des vacances de l'été dernier. Moins de deux mois après, nous perdions de tout jeunes professeurs, les abbés Arthur Descôteaux et Odilon Ducharme. Notre chronique, comme celle d'autres maisons-sœurs, doit donc se muer en nécrologie.

L'ancien professeur, supérieur et historien du séminaire de Nicolet a reçu des hommages qu'il vaudrait mieux se contenter de citer.(1) Au *bulletin* cependant, on accueillera bien quelques notes sur la part prise par le prélat défunt à l'œuvre de l'enseignement secondaire, depuis cinquante ans.

Il ne fut pas surtout un théoricien de la pédagogie. Son tempérament, sa formation et son expérience lui firent accepter les programmes traditionnels, non pas toujours jusqu'à l'empirisme, mais jusqu'au point de ne lui laisser admettre un changement que s'il devait améliorer sans le supprimer l'ordre de choses déjà établi.

Entré à l'enseignement vers l'époque où se discutait encore l'affiliation des collèges à l'Université Laval, il s'accommoda sans peine de cette tutelle, convaincu que, dans l'organisation universitaire, il y aurait toujours assez d'intelligence pour laisser aux maisons affiliées leur légitime part d'autonomie. Une robuste confiance en la sagesse des autorités constituées, surtout à Québec, est bien près d'être le trait dominant dans sa façon d'envisager les programmes, pendant les vingt-six ans qu'il enseigna les sciences naturelles à Nicolet, et le bon tiers de siècle où il y dirigea les études comme préfet. Pour la pratiquc, il s'en remettait volontiers et largement à la bonne volonté et à la conscience des professeurs. Ces principes dispensent de remanier souvent, et laissent du temps à qui veut faire donner leur valeur aux systèmes en usage.

---

(1) M. l'abbé A.-O. Papillon, curé à Princeville, a prononcé l'éloge funèbre de Mgr Douville, en la cathédrale de Nicolet, le 17 août. *L'Union des Cantons de l'Est* donnait, peu après, une notice biographique du défunt. M. l'abbé Élie Auclair lui a consacré quelques pages dans la *Semaine Religieuse* de Montréal.

Il avait été l'élève de l'abbé Ferland et le condisciple de l'abbé Thomas Maurault, un cerveau prodigieux que notre public n'a pas assez connu. Ce furent des autodidactes, dirait-on aujourd'hui. Il parut à Mgr Douville qu'ils furent d'abord l'excellent produit du cours classique en sa vétuste simplicité.

De bonne heure aussi, alors qu'il enseignait les sciences, ses goûts le portaient vers l'histoire. Quand il résolut d'écrire, ce fut à l'histoire de l'éducation en notre pays qu'il consacra ses recherches, d'où sortit une très bonne monographie de son séminaire, le troisième, par ordre d'âge, de la province. Ses études ainsi tournées vers le passé achèvent d'expliquer qu'il se défiât des hardiesses pédagogiques.

Et pourtant il avait l'esprit ouvert au progrès. Devant une forte raison, sa probité intellectuelle cédait, et cela, même à un âge où il semble qu'on ne réforme pas ses jugements sans un rare mérite. On exposait un jour devant lui le but et les plans d'action de l'Association catholique de la Jeunesse canadienne française, en voie de naître. Il écoutait en silence, avec une mine froidement déconcertante dont il avait le redoutable secret. Quelqu'un s'en étonnant tout haut, il mit le doigt sur le mot du programme qui lui déplaisait : « Former une élite, une élite, répétait-il agacé. Je crains bien qu'on ne suscite là une société d'admiration mutuelle entre jeunes prétentieux. »

D'autres, moins âgés que lui, eurent la même crainte, qui persistèrent à parler avec ironie des « petits sauveurs de la patrie ». Quant à ce vieil éducateur, un court plaidoyer sur les fiertés légitimes et bien placées, suffit à le gagner à l'idée que « la croisade d'adolescents » arrivait à son heure. Il reconnut dans la suite que l'A. C. J. C. n'a pas agi seulement sur notre jeunesse universitaire, mais qu'elle nous a aidés à pénétrer notre enseignement classique, comme les travaux de nos cercles ou académies, d'une pensée plus nettement catholique et nationale ; nous y avons gagné en harmonieuse unité.

Un autre exemple. Quand se constitua le Comité permanent des Congrès de l'enseignement secondaire, Mgr Douville ne laissa pas de s'inquiéter un peu du mouvement que se donnaient les premiers membres de ce comité pour faire connaître au monde leur existence. Il admit loyalement l'utilité de ce corps actif, destiné à mettre en collaboration des énergies éparses ; mais il fut de ceux qui l'empêchèrent de s'ériger au-dessus du conseil des supérieurs des collèges affiliés, et qui virent à ce que la permanence du comité ne s'attachât point à la personne d'officiers qui s'y étaient eux-mêmes élus.

En somme, s'il ne goûta jamais les entreprises de *jeunes Turcs*, remuants et tatillons, il était trop intelligent pour ne pas admettre les bienfaits d'une évolution sagement contrôlée ou pour contester le bien que peuvent faire d'autres et de plus jeunes ouvriers. Voilà pourquoi, défiant d'abord, il fit plus tard bon accueil au *bulletin*.

Ces traits suffisent à expliquer la confiance qu'inspira toujours son jugement. Dès les premiers temps de son âge mûr, dit-on, c'était déjà une forte personnalité qui s'imposait, surtout par ses qualités d'intelligence. Celles du cœur — réelles, puisqu'il était bon juge — passent pour avoir été voilées, jusqu'à sa vieillesse, sous des formes rigides qui le faisaient mal connaître. Grâce à un tempérament physique bien équilibré, il paraît avoir réglé de bonne heure sur une ligne immuable l'ordonnance de sa vie. Il n'y dérogeait guère et jamais de bien bonne grâce, semblable en cela à bon nombre d'intellectuels très occupés et qui ont du mal à ne pas laisser voir qu'un importun les dérange. Ces lacunes, que la plus filiale vénération ne se croît pas tenue de changer en qualités, de même qu'une voix remarquablement peu agréable, peuvent choquer à l'occasion, enlever de l'aimant, tenir à distance certaines sympathies précieuses à une maison d'éducation : elles n'empêchent pas d'apprécier un personnage à la substance de son œuvre.

Or il faut lui rendre cette justice, que, grâce à ses aptitudes au commandement, grâce aussi à son assiduité quotidienne au travail de son choix, il a su faire exécuter par d'autres beaucoup de besogne nécessaire, et poursuivre lui-même une œuvre de longue haleine dont le séminaire de Nicolet garde les durables et tangibles résultats, même dans le domaine économique.

Il se rendit d'abord maître des sciences qu'il eut à enseigner, mais il eut le bon goût de ne pas s'enfermer dans sa spécialité. Son érudition avait une belle étendue. Consulté en histoire, en littérature classique, en géographie humaine, non moins qu'en sciences naturelles et en liturgie,— où il était une autorité — il donnait aux professeurs des réponses dont on pouvait être certain : il était de ceux assez rares qui ont l'honnête intelligence de dire à temps : “ Je n'en sais rien. ”

Comme études premières, il n'avait fait en philosophie et en théologie que ce que lui avait permis l'obligation d'enseigner prématurément. Aussi bien n'était-il pas facile de l'entraîner à se prononcer en métaphysique. Il y suppléait par une sorte d'orthodoxie instinctive. C'était une tête saine, qu'une piété raisonnée, profonde, prémunit toujours contre la tentation des aventures doctrinales. L'étude de l'histoire de l'Église l'avait suffisamment mis

au courant de la pensée des siècles, pour qu'il ne fût jamais pris au dépourvu à l'énoncé d'une erreur. Il avait d'intuition le sens catholique, c'est-à-dire avant tout le sens du respect. Et ce respect allait d'abord à la vérite et à l'Église, son infaillible gardienne.

Il y a quelques années, sur la suggestion un peu taquine d'un jeune prêtre, il acheta et se mit à lire l'*Histoire ancienne de l'Eglise chrétienne*, par Mgr Duchesne. Dès les premiers chapitres, sans se prononcer sur le fond, il émit l'opinion que le ton goguenard, impertinent, de certaines pages empêcherait toujours l'ouvrage d'être classique. Un décret de Rome parut peu après, dans le sens que l'on sait.

Est-il besoin d'ajouter que son sens du respect ne se confinait pas au domaine spéculatif, celui des idées ? Sa vénération pour l'Église se traduisait en une véritable dévotion à la personne du Pape et en une sincère déférence pour ses mandataires. Parce que les divergences d'opinions sont possibles, même entre de très saintes gens, il a été mêlé pour sa part à des luttres dont il n'est pas encore temps de parler à fond. Il est une chose que les prêtres de la présente génération nicolétaine voudraient bien, pour l'édification commune, faire savoir à leurs amis des deux rives du Saint-Laurent.

Quelle qu'ait été l'acuité des discussions où le séminaire de Nicolet a été concerné, depuis 1867 jusqu'en 1896 inclusivement, on n'a jamais entendu Mgr Douville prononcer une parole qui fût irrespectueuse de l'autorité religieuse diocésaine. La discrétion chez lui et chez ses vénérables confrères, nos aînés, ne fut pas seulement une tactique, ainsi qu'on l'a insinué ; elle fut commandée avant tout par le sens des convenances chrétiennes et de ce respect de l'Église qu'aucune controverse irritante ne leur fit jamais perdre.

Pour sa part, il poussa si loin ce respect, qu'il ne voulut pas, en écrivant l'histoire du séminaire de Nicolet, toucher aux événements postérieurs à 1866. Il a laissé ce soin à notre génération, qui s'en acquittera, si Dieu le permet. Mais il ne nous a jamais rien dit pour préjuger notre opinion sur les hommes de cette dernière période ; il n'a même rien tenté pour pressentir cette opinion. Et c'est peut-être pour cela que des questions hier si brûlantes, paraît-il, ne nous passionnent pas plus que les querelles de nos bons aïeux du dix-huitième siècle.

Respectueux de la vérité et de l'autorité, il a eu le respect, le culte du passé, non seulement sous sa forme traditionnelle et vivante, qu'il tâchait de perpétuer de son mieux autour de lui, mais sous sa forme écrite, qu'il aimait à la fois comme une science, de façon désintéressée, et comme un art pratique, l'art de guider la vie d'aujourd'hui à la lumière des leçons d'hier.

C'est sans doute à son fréquent contact avec les disparus, qu'il dut de pouvoir garder toujours son calme dans la défense des opinions et des intérêts qu'il crut devoir défendre au cours de sa maturité. Il n'alla pas chercher ses leçons seulement dans l'histoire générale de l'Église. Celle de notre pays lui offrit à souhait des directions, et celle du coin de pays où la Providence l'avait conduit, occupa la meilleure partie de sa vie.

La pratique des sciences naturelles avait avivé en lui le souci du renseignement précis et bien fondé, la clarté des idées, le goût de l'ordre et des classifications méthodiques. Il s'y habitua de même à rechercher l'expression exacte, mesurée, consciencieuse. Préposé à la garde des archives, il compulsa longuement les documents laissés par nos anciens, et ceux que recélait le trésor des archives du séminaire et de l'archevêché de Québec. C'est peut-être à les transcrire qu'il a lentement taillé sa plume, s'il est vrai qu'il avait aussi beaucoup fréquenté les bons historiens.

On s'accordait à lui reconnaître un savoir étendu, servi par une mémoire fidèle, mais il n'y avait peut-être que ses correspondants à connaître qu'il avait des lettres et un style d'un beau classicisme. La médiocrité de ses dons oratoires était telle, que l'apparition de son *Histoire du Collège-Séminaire de Nicolet*, en 1903, révéla même à ses vieux amis son talent incontestable d'écrivain de la bonne vieille école, de celle qui ne vieillit pas.

Une monographie n'intéresse d'ordinaire que les curieux d'histoire régionale et ceux qui vécurent à l'ombre du clocher dont on fait l'histoire. Celle-ci offre un intérêt d'une plus vaste portée, comme l'histoire du séminaire de Saint-Hyacinthe, frère à peine plus jeune que le nôtre. Ce sont des chapitres de l'histoire de notre enseignement secondaire au commencement du dix-neuvième siècle.

Ce sont aussi de beaux chapitres de l'histoire de Mgr Plessis. Attaché à son entreprise de Nicolet comme on l'est à ce qui a coûté de graves soucis, Mgr Plessis vit presque avec effroi naître Saint-Hyacinthe, qui pouvait faire dépérir l'autre œuvre à son début. Ces craintes nous étonnent après que vingt autres citadelles de ce genre ont surgi sur tous les points de notre province et sans se nuire. Mais il faut se reporter à l'époque et voir le prélat aux prises avec l'ombrageux gouvernement d'alors. Certaines pages de Mgr Plessis au sujet de notre allégeance britannique et au sujet des Acadiens, en particulier, nous surprennent bien davantage, si elles ne permettent pas de souscrire aux jugements de l'abbé Brasseur de Bourbourg sur ce qu'il appelle la faiblesse de nos évêques canadiens après la mort de Mgr Briand, le dernier de nos évêques français. L'abbé Ferland

a fait bonne justice de cette accusation. Tout de même, pour comprendre toute la pensée de Mgr Plessis, peut-être faut-il connaître sa correspondance. On y voit mieux que son énergique attitude devant Craig ne fut pas un incident isolé dans sa vie.

Les chapitres où Mgr Douville analyse et cite les lettres de Mgr Plessis, mettent en lumière la force d'âme de ce grand évêque et son héroïque bonne humeur au sein des labeurs les plus accablants...... C'est un fragment, si l'on veut, mais ces chapitres appartiennent de ce chef à l'histoire générale de notre pays.

Il n'y a pas lieu d'insister ici sur le mérite des autres parties de l'ouvrage, on le comprend. Elles intéressent surtout les Nicolétains. Ce sont choses de famille, on s'en loue dans l'intimité, comme il convient à chacune de nos familles collégiales.

Mgr Douville a bien versé son cœur et sa tête dans cet ouvrage, mais il n'a pas pu y faire entrer tout le trésor mis en ordre par ses soins dans nos archives. Sur chaque liasse de documents, sur chacune des fiches du catalogue de la bibliothèque, sur à peu près toutes les étiquettes des milliers de volumes de cette collection, nos chercheurs et nos professeurs de demain retrouveront les indications précises, tracées par lui, de son écriture forte, haute, régulière, à peine tremblante à la fin de sa vie, et toujours correcte. Si l'on trouve ce détail de peu de valeur, on n'a qu'à se rappeler chacun la patience qu'exige le simple classement méthodique de ses pauvres papiers personnels. C'est bien pour l'avenir de sa maison qu'il a travaillé, en accomplissant cette double besogne où l'effort matériel, fastidieux des inscriptions et des classifications le dispute en importance à l'effort intellectuel que lui a imposé son livre lui-même.

Il fut préposé au soin de la bibliothèque pendant plus de trente ans. Son choix de livres porte naturellement la marque de ses études préférées. Quand il a cessé de s'en occuper, il restait tout de même peu à faire pour la compléter et la mettre à jour, même dans les domaines de la science strictement ecclésiastique et de la littérature. C'était un bibliophile singulièrement averti, jusqu'au temps où ses yeux firent défaut : des vieux bouquins canadiens, en particulier, bien peu ont échappé à ses recherches patientes, quand il s'agit pour lui de compléter la collection léguée par l'abbé Édouard Bois.

Au centenaire de la maison, en mil neuf cent trois, il livra en hommage aux anciens élèves l'histoire de leur Alma Mater et leur ouvrit les portes de la chapelle commémorative, dont il avait eu l'idée et qu'il venait, comme supérieur, de faire ériger.

Ce dernier monument, comme l'autre, porte la marque de ses goûts. Il y a de l'ordre, de l'espace, de la lumière, de la mesure dans l'ornement, quelque chose d'mposant dans les proportions, et une dsposition qui favorise les déploiements traditionnels, aux solennités. Les ordres du style grec s'y superposent avec élégance, sans qu'on puisse dire que les bras du transept, en dessinant la croix latine, rompent les lignes et en amoindrissent l'effet. N'étaient quelques colonnes revêtues d'un stuc qui pastiche misérablement le marbre, sans en avoir la durée, il n'y aurait guère de sacrifice fait au mauvais goût. Détail à noter, en revanche, pas une statue de son choix ne porte de couleurs. Un seul groupe polychrome s'est imposé, offert par des donateurs de bonne volonté : il a été discrètement niché quelque part dans le transept, d'où il ne réussit pas à enlaidir l'ensemble de l'édifice. Ce souci d'esthétique est trop rare pour qu'on n'en signale pas le prix, surtout dans une maison d'éducation.

Mgr Douville est parti en pleine possession de ses riches facultés. La tristesse d'y survivre lui a été épargnée. Ses dernières préoccupations avaient été pour la chapelle de sa maison, qu'il dotait encore d'ornements et de vases sacrés. C'est pour nous une filiale consolation de nous le rappeler, tel qu'il parut au soir d'une carrière sacerdotale où chaque heure a compté. Il l'a achevée dans l'acceptation lucide et méritoire du sacrifice final, auquel une exemplaire piété l'avait toute sa vie préparé.

C'est de toute sa vie la suprême leçon qui nous reste, au-dessus des autres leçons d'un autre ordre. Il lui arriva souvent de se croire trop occupé pour donner du temps à converser avec les hommes. On n'a pas souvenir, chez les témoins de sa vie, qu'il ait jamais été assez pris par ses travaux pour omettre un seul de ses longs entretiens de chaque jour avec le bon Dieu et la sainte Vierge.

Les confrères voudront bien encore prier avec nous pour les deux jeunes prêtres que le fléau récent nous a enlevés : MM. Arthur Descôteaux et Odilon Ducharme. Ni l'un ni l'autre n'avait eu le temps de fournir une carrière que l'on puisse raconter. Ils n'avaient guère franchi que la période où l'on se prépare à la vie réelle, celle du dévouement au service des autres. La beauté de ces âmes est à l'intérieur. Seuls des intimes entrevoient ce que la grâce et le travail y opèrent.

Ils étaient d'une belle trempe de caractère, d'esprit droit, d'une aimable société. Les prémices de leur enseignement nous faisaient

espérer de fructueux états de service. Et voilà que le Maître trouve assez belle leur gerbe de mérites. Nous nous inclinons, mais, comme leurs parents, il nous faut faire appel aux promesses de l'espérance chrétienne pour nous consoler.

Quand nos anciens s'en vont, c'est du passé vivant qui part Quand des compagnons de labeur, hier nos élèves, partent prématurément, c'est de l'avenir qui semble s'effacer, ce sont des énergies en pleine promesse dont nous n'aurons pas le bénéfice. Leurs figures, disparues dans le deuil que portait l'univers, de sa jeunesse partout fauchée, vont rester dans notre mémoire, avec la grâce mélancolique qui s'attache à la beauté encore inachevée, à ce qui aurait pu être, à ce qui est tombé en pleine possibilité.

Qui sait, en somme, si ces chers jeunes ouvriers, dans le généreux sacrifice qu'ils ont fait de leur vie, ne nous ont pas déjà obtenu auprès de Dieu des faveurs que la souffrance bien accueillie pouvait seule nous valoir ?. . .

Georges Courchesne, ptre.
Séminaire de Nicolet.

Une mise au point.— Les lecteurs de la *Chronique collégiale* dans le dernier numéro du *bulletin* seront satisfaits d'entendre à son tour M. l'abbé A. Desrosiers expliquer pacifiquement l'incident auquel nous faisions allusion.

Voici la lettre qu'il nous a adressée :

ÉCOLE NORMALE JACQUES-CARTIER

Montréal, le 18 décembre, 1918.

M. le Directeur de l'Enseignement secondaire,
Québec.

Monsieur le Directeur,

Je n'ai pas cru devoir démentir les paroles que m'attribuait le reporter d'un journal, au lendemain d'une conférence de monsieur l'abbé Perrier, devant le cercle Roy. L'Enseignement secondaire *du* 1er *octobre — c'est* L'Enseignement primaire *qui me l'apprend — s'en montre étonné. Il ne le serait guère, s'il voulait bien se rappeler le danger imminent qu'il y a de laisser le reporter qui vient chercher de*

la « copie » faire lui-même des variations autour d'un thème écouté d'une oreille distraite ou ignorante. Vous savez bien que la plus élémentaire prudence commande à tout « orateur » qui veut mériter les honneurs de l'impression dans les gazettes, d'écrire soigneusement — et il ne peut éviter le prote — sur un seul côté de la feuille, tout, absolument tout ce qu'il faut publier.

Après sa conférence, monsieur Perrier me dit | « Je vais maintenant voir le reporter pour l'empêcher de me faire dire trop de bêtises.» Quelle profonde sagesse ! Quant à moi, ai-je été assez puni d'avoir négligé cette petite précaution ? Si après ces explications, « un des maîtres de nos collèges » comme vous dites. persiste à voir dans l'arène le « gant » que vous lui demandez de relever, je le prierai de ne le faire que plus tard, quand moins accablé d'ouvrage, je pourrai descendre dans la lice, visière baissée et la lance en arrêt.

Veuillez, Monsieur le Directeur, reçevoir l'expression de ma considération distinguée.

A. DESROSIERS, ptre.
Principal.

LIVRES, ARTICLES ET REVUES

LE DEVOIR DU CHRÉTIEN DANS LES JOURS D'ÉPREUVE, par le P. Ch. Daniel, *S. J*
Nouvelle édition 1918. In-18.

Ce livre s'adresse à tous ceux qui pleurent et qui souffrent. Ils sont nombreux ceux que le divin Maître appelle à sa suite, après leur avoir frayé le chemin de la Croix ! " Venez à moi, nous dit-Il, ô vous qui êtes acablés et je vous réconforterai."

Oh ! qu'elles sont réconfortantes les pages que nous venons de lire ! Elles sont les expressions mêmes tombées des lèvres de Jésus. Prenez, lisez et méditez-les, âmes tristes et affligées, et vous trouverez ensuite un certain bonheur dans vos peines. Le disciple ne doit pas l'être plus que le Maître !

CONSOLATIONS POUR LE TEMPS DES ÉPREUVES, par M. l'abbé A. Marcadé. In-32.

Le livre des Consolations pour le temps des épreuves est destiné aux âmes affligées.

Quiconque pleure les grands morts de la guerre puisera dans l'excellent livre de M. le curé du Bourget la ferme espérance que nos morts ne sont pas morts, mais qu'ils vivent là haut près de Celui qui a promis de récompenser le verre d'eau froide.

Conseiller la lecture de ce petit livre aux âmes éprouvées sera une bonne œuvre.

PEUT-ON SE PASSER DE DIEU, critique scientifique populaire, *précédée d'une lettre de M. l'abbé Thellier de Poncheville,* par J. Leday. In-18 jésus.

Voici un traité excellent. Marqué au coin d'une science sûre, écrit dans un style simple, riche d'arguments étayés de l'opinion de savants de premier ordre, il sera lu avec plaisir et avec fruit. Il sera pour les croyants un réconfort ; il imposera aux incrédules de salutaires réflexions ; il laissera tout le monde sous le charme. Il existe, certes, de nombreux ouvrages d'apologétique. Celui-là leur ressemble peu : il a le mérite d'être neuf et de présenter sous une forme attrayante une discussion sévère et difficile. Ce petit livre fera beaucoup de bien.

RETRAITE SUR LES GRANDES VÉRITÉS, par M. l'abbé Millot,. In-12.

Ce sont les grandes vérités qui éclairent, qui touchent, qui convertissent. Une retraite dans laquelle le prédicateur ne développe pas devant ses auditeurs quelques-uns de ces graves sujets atteint

difficilement le fond des âmes. Pour aider ses confrères à obtenir ce résultat, M. le chanoine Millot publie le présent volume. C'est une mine d'une abondance et d'une variété extraordinaires, le *vade mecum* du prédicateur. Voici les sujets traités : La fin de l'homme. Le salut. Le prix de l'Ame. Le péché (2 instr.). La mort (3 instr.). Le jugement. L'Enfer (2 instr.). La miséricorde (2 inst.). La fuite des occasions. La prière. Le sacrément de Pénitence. Le devoir de la Communion. La dévotion à la sainte Vierge.

Tous ces volumes en vente à la librairie Garneau, à Québec et chez Granger, à Montréal.

L'ALMANACH DE LA LANGUE FRANÇAISE. Secrétariat de la Ligue des droits du français, Montréal.

L'*Almanach de la Langue française* vient de paraître, plus varié, plus intéressant, plus instructif que jamais. Il constitue un véritable manuel de patriotisme ; mais un manuel vivant, illustré, plein de contes, de légendes, de conseils, de gravures, de portraits, de caricatures, qui tendent tous au même but.

Il faut le lire et le faire lire autour de soi.

« LA LANGUE GARDIENNE DE LA FOI », par Henri Bourassa. 1919. 80 p.

Cette brochure, d'allure fort élégante sous sa toilette verte, contient le texte intégral de la conférence données par M. Bourassa, sous les auspices de l'*Action française*, avec d'importantes pièces documentaires : une allocution de M. l'abbé Philippe Perrier, le texte latin et la version française de l'encyclique " Litteris apostolicis » aux évêques du Canada, les commentaires qu'ont faits de cette encyclique Mgr L.-A: Paquet et le R. P. Rouleau, O.P., ainsi qu'une consultation du R. P. Leduc.

Les Choses qui s'en vont... par le Frère Gilles, O. F. M., édition de la Tempérance, Montréal, 186 p.

Sans posséder le fini et le coloris du *Chez nous* ou de *Chez nos Gens* de M. Adjutor Rivard, ni l'abondante variété des *Rapaillages* de M. l'abbé Lionel Groulx, les *Choses qui s'en vont* nous apportent à pleines brassées les mots, les impressions d'autrefois encadrées dans des récits charmants ou déborde l'amour du pays et de la terre. L'auteur étudie tour à tour le rouet, le métier, l'amour de la terre, la laiterie, les moulins-à-vent, le fléau et le crible, les moulins-à-farine, les foins à la petite faulx, le brayage, les corvées, les clôtures de pieux ; autant de choses qui *s'en vont* des mœurs cana-

diennes, qu'il importait de rappeler et dont il faut féliciter le délicieux conteur d'avoir fixé le souvenir.

La Revue Nationale.— Nous saluons l'arrivée de la *Revue Nationale* transformation heureuse du *Petit Canadien.* Le nouvel organe de la société Saint-Jean-Baptiste de Montréal a fort belle apparence. Le *Pays Laurentien* et la *Revue Acadienne* s'almalgament au *Petit Canadien* pour former la *Revue Nationale.* Il y a donc un nouvel apport de colloborateurs laborieux et nul doute que la *Revue Nationale* pourra, ainsi appuyée, fournir une longue et utile carrière. Signalons aux amis des jeunes — les professeurs —, le journal d'un adolescent canadien français : *Petits corps, grandes âmes.* S'il faut en croire M. Casimir Hébert, ce récit fera les délices des jeunes, car il réflète beaucoup les sentiments des gens de chez nous ; les personnes d'âge mûr y pourront-elles aussi trouver plaisir et instruction.

Quelques articles : Notons brièvement quelques articles dont nos professeurs aimeront à prendre connaissance : Les savants boches au ban de la science par M. André Beaunier ; *Nouvelles de France*, 12 décembre 1918.— Odeurs et parfums par Jean Canadien dans les *Annales Térésiennes*, janvier 1919. Article pour les lexicographes.— Sur une leçon de pscychologie pédagogique, par Jean Denis dans la *Tempérance*, février 1919.— La pédagogie scientifique et l'apt de l'éducation, par E. Durand, *Enseignement Chrétien*, janvier 1919. Dans la même revue, livraison de novembre : l'Œuvre Capitale par *M. A. Mouchard.*— Les causes de la médiocrité par le R. P. A. Bissonnette et Le clergé nationale par le R. P. Aug. Leduc, dans le numéro de janvier 1919 de la *Revue Dominicaine.*— L'importante étude du R. P. Lecompte, déjà signalée ici, p. 286, sur le Y. M. C. A., se termine dans le numéro de février 1919 de la *Vie Nouvelle.* La troisième partie de ce travail : *Les remèdes* (janvier et février) est surtout importante pour les éducateurs.

———

INFORMATIONS

Réunion du Comité permanent.—Le *Comité permanent* a tenu sa vingt-huitième réunion dans la salle de la Société du Parler français, à l'Université Laval, le 19 décembre, 1918. En l'absence de M. l'abbé C. Roy, la séance a été présidée par M. l'abbé A. Maheux. On s'y est occupé surtout de l'organisation du concours intercollégial ; quelque peu favorables que paraissent les circonstances, il a semblé à tous qu'il serait bon de maintenir ce concours.

Le Comité a examiné ensuite les versions grecques présentées pour les classes de Seconde et de Rhétorique, les a approuvées dans l'ensemble, tout en exigeant quelques retouches ; ces versions seront prêtes pour la prochaine année scolaire. Il est très désirable que les Collèges fassent dès maintenant leur demande pour ces versions, vu qu'il est impossible de tenir longtemps debout le caractère.

La grande préoccupation du comité à cette réunion ce fut la revùe de *l'Enseignement secondaire.* La collaboration ne paraît plus aussi assidue ; on n'envoie pas les articles promis ; on ne répond pas aux demandes d'articles, bref, on se désintéresse un peu... ou bien la grippe a brisé les courages. Le Comité souhaite vivement que chaque collège fournisse régulièrement des articles ; là aussi il faut « tenir ».

Enfin il a été décidé de faire imprimer sur une image du Sacré Cœur de Jésus, la prière de l'*Union spirituelle* pour les professeurs.

Numéros demandés.—Nous sommes acheteurs pour les années suivantes de *l'Enseignement Chrétien :* 1883, 1887, 1888, 1889, 1890. Les confrères qui pourraient disposer de ces numéros voudront bien transmettre leur offre au Secrétaire de la rédaction du *bulletin.* Les professeurs qui ne tiennent pas aussi à conserver les numéros 1 et 2, volume II de l'*Enseignement secondaire au Canada,* nous rendraient service en nous les retournant.

EN CLASSE

Causerie grammaticale sur l'emploi du Potentiel et de l'Irréel

Le maître.— Vous avez constaté, mes chers amis, combien est utile le thème oral. Nous en avons fait en classe, et vous m'avez paru vous intéresser à cet exercice que les meilleures autorités ne cessent d'encourager. En vue d'un futur travail fait en commun, nous allons étudier, ce matin, un point de grammaire que la correction de vos devoirs me force à déclarer nécessaire. Il s'agit de l'emploi de la règle de si, et surtout de la distinction entre le *Potentiel et l'Irréel.* Vous m'avez si souvent prouvé que tout était confusion en vos esprits sur ce point que je crois bon de nous y arrêter quelque peu. Le sujet d'ailleurs en vaut la peine, et si vous êtes attentifs, j'ai bon espoir que vous en tirerez profit. Dites-moi, Henri, comment vous distinguez la règle du si ordinaire, d'avec celle du Potentiel ou de l'Irréel ?

L'élève.— Dans la règle du si ordinaire, le verbe de la proposition principale est à un mode autre que celui du conditionnel ; tandis que le Potentiel, ou l'Irréel exige que le verbe de la proposition principale soit au mode du conditionnel.

Le maître.— Très bien ; cette observation est la première opération intellectuelle à faire. Si vous le voulez, nous allons laisser de côté pour l'heure, certaines remarques au sujet de la règle du si ordinaire. Nous y reviendrons. Apprenons à distinguer les cas du Potentiel et de l'Irréel.

Vous avez un texte à traduire. Dans ce texte il y a une proposition principale à la forme du conditionnel, mais il n'y a pas de condition proprement dite marquée par la conjonction si, par exemple : J'aurais aimé faire ce voyage de France. Y a-t-il ici un Potentiel ? Y a-t-il un Irréel ?—Qu'en pensez-vous André ?

L'élève.— Je suis d'avis que c'est un Potentiel.

Le maître.— Votre avis est le bon.— Nous verrons plus loin comment le traduire.— Retenez bien ceci : Chaque fois qu'une proposition principale est à la forme du conditionnel, s'il n'y a pas de condition, c'est alors une opinion émise avec réserve, et c'est toujours comme un véritable potentiel qu'il faut la traduire. Venons-en maintenant aux cas qui vous embarrassent davantage, c'est-à-dire, lorsque la proposition marquée par si est unie à la principale

exprimée par le mode du conditionnel. Ex. : J'achèterais ce volume, si j'en avais les moyens.— Comment, reconnaîtrez-vous, Maurice, que vous avez sous les yeux un Potentiel plutôt qu'un Irréel ?

L'Élève.— Je sens le devoir, Monsieur, de consulter ma grammaire.

Le maître.— Il importe, mon ami, de vous mettre au plus vite en état de raisonner sur les questions grammaticales sans avoir constamment en main votre grammaire. Il faut s'en faire une à soi-même qui nous suivra partout. Nous avons dit que pour distinguer la règle du si ordinaire, d'avec le Potentiel ou l'Irréel, il faut voir si le verbe de la proposition principale est à la forme du conditionnel. C'est la *proposition subordonnée* qui doit maintenant attirer votre attention. Or, la grammaire nous apprend que dans l'*Irréel*, cette proposition exprime toujours, ou bien une chose impossible, ou bien une chose possible, mais qui n'est pas conforme à la réalité, c'est-à-dire une chose possible, *mais qui n'existe pas présentement*. Le cas est facile s'il s'agit d'une chose impossible. Vous vous trompez même assez rarement quand la proposition marquée par si exprime une chose contraire à ce qui existe présentement. Là, où vous faites surtout erreur, c'est quand vous traduisez un véritable potentiel par un Irréel. Écoutez-moi bien, j'ai l'espoir de vous mettre en état de trancher la difficulté. Pourquoi ne vous trompez-vous pas quand il s'agit d'une chose impossible ? C'est parce que l'impossibilité s'impose à votre esprit. Ex. : *Si le chameau ou l'âne parlaient*, ils ne seraient pas inférieurs à la plupart des hommes. La distinction entre un potentiel et un irréel ne se fait guère sans un contexte. C'est ce contexte qui vous permet de juger si la proposition subordonnée exprime ou non une chose en accord avec la vérité. S'il s'agit d'un *irréel*, ou l'auteur vous a renseigné, ou bien vous avez une connaissance de la non conformité de la proposition avec l'existence présente par une conversation ou l'étude. C'est au contraire un potentiel si la proposition exprime une chose vraie présentement.

L'Élève.— Il arrive souvent, Monsieur, qu'après avoir réfléchi sur la proposition subordonnée, on est incapable de dire si elle exprime ou non une chose *vraie présentement*.

Le maître.— Ce cas arrive — mais il ne souffre pas autant de difficulté que vous semblez le dire. Retenez bien ceci : chaque fois que vous ne savez quelle réponse donner ; chaque fois que vous ne pouvez dire *d'une manière certaine* si la chose est ou n'est pas d'accord avec la réalité, soyez sûrs que vous êtes en présence d'un potentiel, et traduisez comme tel,— vous aurez fait alors une

bonne application de la règle. Un exemple vous fera comprendre ma pensée. Pierre et Paul se promènent ensemble en ville. Au cours de la conversation, Pierre dit à Paul que son papa lui à fait parvenir un certain montant d'argent pour ses menus plaisirs. Les deux amis se trouvent tout-à-coup en face du vitrine d'une librairie et Paul dit à Pierre en voyant un volume parmi plusieurs autres : *Si tu avais de l'argent, tu achèterais ce livre.* Sait-il si Pierre a de l'argent ? Oui, puisque Pierre le lui a dit il y a quelques instants. C'est donc un potentiel. Au contraire, Pierre dit à son ami, qu'il s'attendait à recevoir de l'argent de son père, mais que ce dernier a refusé de lui en envoyer. La même phrase exprimée par Paul, ne serait plus un potentiel, mais un *irréel :* Paul sait que Pierre n'a pas d'argent. Il reste un troisième cas a examiner : c'est celui dans lequel Pierre n'a pas dit un mot à Paul de son état de fortune, Paul ignore si Pierre a ou n'a pas d'argent. Que Paul alors fasse à son compagnon la proposition énoncée plus haut, sera-ce un potentiel ou un irréel, Joseph ?

L'ÉLÈVE.— S'il ne sait pas d'une manière certaine que son ami n'a pas d'argent, il ne peut être question d'irréel.

LE MAÎTRE.— C'est juste. Aussi la proposition serait alors un véritable potentiel. Car, pour traduire par un irréel il eût fallu que Paul supposât que Pierre n'avait pas d'argent. Or, il ne pouvait faire une telle supposition. Paul ignore si Pierre a ou n'a pas d'argent. Il reste donc qu'il peut en avoir. Voilà pourquoi c'est un potentiel. Je conclus : si une conversation faite dans le passé, ou une connaissance acquise par l'histoire, l'étude en général ou l'expérience ne vous met pas à même de dire que la chose exprimée par la proposition commençant par la conjonction SI est contraire à ce qui existe présentement, vous devez *toujours* traduire par le *potentiel.* Voyons comment s'est exprimé Cicéron dans le *De Senectute* Caton vient de dire à Lélius, qu'il a souvent entendu Salinator et Albinus se plaindre, tantôt de ce qu'ils étaient privés des plaisirs, sans lesquels, disaient-ils, la vie n'est rien, tantôt de ce qu'ils se voyaient dédaignés par ceux dont ils étaient accoutumés à recevoir les hommages. Il ajoute : *Si id culpa senectutis acciderat, eadem usu mihi venissent ;* s'il fallait attribuer leurs peines à la vieillesse, l'âge me les aurait apportées. Cicéron s'est demandé : Est-il vrai qu'il faut attribuer les peines de ces vieillards à leur propre vieillesse ? Évidemment, non ; puisqu'il y a des vieillards qui ne sont pas chagrinés d'être privés des plaisirs de la vie, et d'autres qui malgré leur grand âge jouissent encore de la considération de leurs contemporains. Et Cicéron s'est exprimé par l'irréel. Plus loin, il met dans

la bouche de Thémistocle cette réponse à un habitant de l'isle de Sériphe, qui lui avait dit que c'était à la gloire de sa patrie et non à la sienne qu'il devait sa célébrité : *Nec hercule, si ego Seriphius essem nobilis, nec tu si Atheniensis esses clarus unquam fuisses !* Oui, certes si j'étais de l'isle de Sériphe, je serais resté inconnu ; mais, toi si tu étais d'Athènes, tu n'en serais pas devenu pour cela plus illustre ! Est-il vrai que Thémistocle était de l'isle de Sériphe ? Non, et Cicéron emploie l'irréel. Ces exemples suffisent à démontrer que lorsqu'il s'agir d'un *irréel*, on le constate facilement; si donc la réponse négative ne s'impose pas immédiatement à votre esprit après la lecture du texte à traduire, soyez sûrs qu'on vous donnera raison si vous usez du potentiel. Dans le *De Amicitiâ*, Lélius vient de dire qu'il n'a pas été insensible à la mort de Scipion : *Ego, si Scipionis desiderio me moveri negem, quam id recte faciam, viderint sapientes, sed, certe mentiar.*" Si je disais que je ne suis pas affecté de la perte de Scipion, ce serait aux sages à décider jusqu'à quel point j'ai raison de ne pas l'être ; mais certainement je mentirais. Le contexte nous a dit que *Lélius a été sensible à la mort de Scipion*, Lélius ajoute même qu'il mentirait s'il disait qu'il n'a pas été sensible à cette mort. C'est donc un nouvel aveu de sa douleur. Cicéron, ne pouvait songer à l'Irréel, et il a exprimé le Potentiel. Avez-vous compris, Léonidas ?

L'ÉLÈVE.— Oui, Monsieur.

LE MAÎTRE.— Il me reste à vous dire quels temps du subjonctif il faut employer dans la traduction. *Le Potentiel au présent* réclame le présent du subjonctif ou le parfait. *Le Potentiel au passé*, plus rare que l'autre, devra être traduit par l'imparfait. *L'Irréel au présent, par l'imparfait*; *au passé*, par le plus-que-parfait. L'imparfait du subjonctif sert donc au passé du Potentiel, et au présent de l'Irréel. Notez bien ces distinctions, si vous voulez éviter la confusion des temps. Cette leçon est suffisante pour aujourd'hui, et je fais des vœux pour qu'elle vous reste en mémoire. Des grammairiens pourraient peut-être trouver à reprendre dans cet exposé ; je persiste à croire que cette façon d'interpréter cette règle de syntaxe, est bonne, car c'est la seule qui m'ait permis de jeter un peu de clarté dans l'esprit de vos prédecesseurs en la matière.

A. MARCOUX, ptre, chanoine,
Collège de Lévis.

POUR AIDER A L'EXPLICATION DES AUTEURS.---CHATEAUBRIAND (1)

TEXTE

UNE NUIT DANS LES FORETS DU NOUVEAU-MONDE

Un soir je m'étois égaré dans une forêt, à quelque distance de la cataracte de Niagara ; bientôt je vis le jour s'éteindre autour de moi, et je goûtai, dans toute sa solitude, le beau spectacle d'une nuit dans les déserts du Nouveau-Monde.

Une heure après le coucher du soleil, la lune se montra au-dessus des arbres, à l'horizon opposé. Une brise embaumée, que cette reine des nuits amenoit de l'orient avec elle, sembloit la précéder dans les forêts comme sa fraîche haleine. L'astre solitaire monta peu à peu dans le ciel : tantôt il suivoit paisiblement sa course azurée ; tantôt il reposoit sur des groupes de nues qui ressembloient à la cime de hautes montagnes couronnées de neige. Ces nues, ployant et déployant leurs voiles, se dérouloient en zones diaphanes de satin blanc, se dispersoient en légers flocons d'écume, ou formoient dans les cieux des bancs d'une ouate éblouissante, si doux à l'œil, qu'on croyoit ressentir leur mollesse et leur élasticité.

La scène sur la terre n'étoit pas moins ravissante : le jour bleuâtre et velouté de la lune descendoit dans les intervalles des arbres, et poussoit des gerbes de lumière jusque dans l'épaisseur des plus profondes ténèbres. La rivière qui coulait à mes pieds, tour à tour se perdoit dans le bois, tour à tour reparaissoit brillante des constellations de la nuit,

---

(1) Certains professeurs de lettres n'ont pas toujours le temps suffisant ni les bons livres nécessaires pour préparer la classe d'explication française. D'habiles ouvriers leur sont venus en aide dans cette Revue, en publiant des modèles d'explication dont quelques-uns, comme l'étude de M. l'abbé G. Courchesne (L'*Enseignement secondaire au Canada,* vol. II, p. 193), ont le tort honorable d'être un peu trop bien faits. Ils ont pu décourager quelques velléités d'imitation. Nous flatterons-nous de mieux réussir, en un sens, en faisant moins bien ? Quoi qu'il en arrive, l'explication de Chateaubriand que nous proposons aujourd'hui n'est que la mise en ordre de remarques et d'appréciations que l'on trouvera, parfois textuellement, dans nos manuels classiques. C'est une ébauche qui ne demande qu'à être complétée ou corrigée, ou même refaite. Si tel professeur se disait après avoir lu ce travail: « Ma foi ! je puis faire mieux que cela », et qu'en effet il fît mieux, nous serions amplement satisfait d'avoir provoqué une pareille émulation.

F.-Z.

qu'elle répétoit dans son sein. Dans une savane, de l'autre côté de la rivière, la clarté de la lune dormoit sans mouvement sur les gazons : des bouleaux agités par les brises, et dispersés çà et là, formoient des îles d'ombres flottantes sur cette mer immobile de lumière. Auprès, tout aurait été silence et repos, sans la chute de quelques feuilles, le passage d'un vent subit, le gémissement de la hulotte ; au loin par intervalles, on entendoit les sourds mugissements de la cataracte de Niagara, qui, dans le calme de la nuit, se prolongoient de désert en désert, et expiroient à travers les forêts solitaires.

La grandeur, l'étonnante mélancolie de ce tableau ne sauroient s'exprimer dans les langues humaines ; les plus belles nuits en Europe ne peuvent en donner une idée. En vain, dans nos champs cultivés, l'imagination cherche à s'étendre ; elle rencontre de toutes parts les habitations des hommes : mais dans ces régions sauvages, l'âme se plaît à s'enfoncer dans un océan de forêts, à planer sur le gouffre des cataractes, à méditer au bord des lacs et des fleuves, et, pour ainsi dire, à se trouver seule devant Dieu.

(*Génie du Christianisme*, 1ère partie, liv. V, ch. XII, éd. de 1826)

EXPLICATION

I.— Place du morceau dans l'ensemble

L'examen de la place que notre description occupe dans le corps de l'ouvrage ne manque pas d'intérêt. Nous avons vu par la référence mise au bas du texte qu'il s'agit d'un passage tiré du *Génie du Christianisme*, 1ère partie, liv. V, ch. XII. Le chapitre XII se compose uniquement de deux perspectives de la nature : l'une prise sur mer, l'autre sur terre. Notre extrait contient le tableau de la perspective terrestre. Puisqu'il fait partie du *Génie du Christianisme*, il doit servir à prouver quelque chose ; car, l'ensemble de l'ouvrage a un caractère apologétique, didactique. L'auteur a voulu démontrer, à l'encontre des incrédules du XVIIIe siècle, la divinité de la religion chrétienne. Comment donc la description poétique d'une nuit dans les forêts du Nouveau-Monde peut-elle concourir au dessein général de l'ouvrage ? Châteaubriand nous instruit lui-même à ce sujet.

Voici l'avertissement qu'il nous donne au chapitre premier de cette cinquième partie : « Toujours fidèle à notre plan, nous écartons des preuves de l'existence de Dieu et de l'mmortalité de l'âme, les idées abstraites, pour n'employer que les raisons poéti-

ques et les raisons de sentiment, c'est-à-dire les merveilles de la nature et les évidences morales ». Dans les intentions de l'auteur, voici donc le raisonnement implicitement contenu dans le morceau que nous étudions : un homme situé dans une forêt vierge d'Amérique, qui contemple le spectacle que je viens de décrire, ne peut s'empêcher de *sentir* la présence de Dieu. Ce n'est pas fort comme argumentation, mais c'est à peu près aussi fort que tout le reste du *Génie du Christianisme.* Nous touchons, ici, à une des faiblesses du génie littéraire de Chateaubriand. Dans un ouvrage d'enseignement, l'auteur s'est adressé au cœur et à l'imagination du lecteur, bien plus qu'à sa raison : c'est là son faible et son erreur. « Dans un ouvrage didactique, composer n'étant qu'une manière de prouver, cet art devait manquer à Chateaubriand, qui, à tout prendre, n'a rien prouvé de sa vie, sinon qu'il est un grand poète. » (Faguet.) C'est ce que nous allons essayer de voir dans la seconde partie de cette explication.

II.— Remarques littéraires

1) — *Sur la composition :*

« Personne n'a eu plus que Chateaubriand le sentiment de la composition. Il a toutes les manières de bien composer une œuvre d'art pur ». Ce jugement de Faguet se vérifie encore mieux dans une page isolée, comme celle qui nous occupe, que pour un ouvrage de longue haleine.

Dans notre morceau, admirons d'abord la *symétrie* et l'*ordre.* Les parties en sont nettes et détachées sans effort : *a*) la situation du sujet : temps, lieu, solitude ; *b*) scène dans le ciel ; *c*) scène sur la terre ; *d*) impression et réflexion que suggère le spectacle. Nous avons là toutes les parties d'un tableau : le cadre, qui limite le sujet à un coin de la nature, la toile, qui représente les deux parties du sujet, puis le sentiment qui se dégage de la scène entière. L'écrivain sait disposer les détails de manière qu'on en saisisse l'ensemble en un seul coup d'œil,— ce qu'Horace appelait : *ponere totum,* savoir créer l'œuvre d'art. Quand il s'agit d'art pur, il est aussi habile à dessiner qu'à peindre ; or, nous verrons bientôt qu'il fut un maître peintre. On connaît le mot de Bernardin de Saint-Pierre: « Je n'ai qu'un petit pinceau, M. de Chateaubriand a une brosse ».

Ce que nous devons remarquer encore dans la composition de cette page, c'est la *sobriété* des détails. L'écrivain ne cherche pas à les multiplier, ne s'arrête pas aux objets minutieux, comme tant de

romanciers qui l'ont suivi ; mais il les choisit, se contente des traits généraux qui concourent à l'impression d'ensemble qu'il veut produire, à savoir quelque chose de grand et de majestueux. Dans la première partie, la brise, la montée de la lune et le mouvement capricieux des nuages, et c'est tout. Dans la seconde, le jeu de la lumière dans la forêt, sur la rivière et le gazon, puis le silence troublé par quelques bruits de la nature : ce peu de matière suffit à la magie de son style, qui nous la transforme en grandiose spectacle.

2) — *Le style :*

C'est dans le style surtout que se manifeste le génie de Chateaubriand. Il peut servir de modèle même aux jeunes commençants dans l'art d'écrire, pourvu que ceux-ci sachent en quoi l'imiter. Il leur ouvrira l'imagination et leur montrera comment construire des phrases et bâtir un alinéa.

A) La première qualité qui nous saute aux yeux, dans le style de notre morceau, c'en est l'*éclat* tout poétique. La poésie vit tout d'abord d'imagination. C'est au moyen de celle-ci qu'elle se revêt d'image et s'égaye de comparaisons. Elle donne un corps aux idées abstraites et la vie aux êtres inanimés. L'élégie, par exemple, est une des variétés du genre lyrique. C'est un mot abstrait, dont l'objet ne tombe pas sous nos sens. Voici comment un poète représente à nos yeux la même idée :

La plaintive élégie en longs habits de deuil
Sait, les cheveux épars, gémir sur un cerceuil.

De même, dans l'imagination de Chateaubriand, qui est si puissante et si riche, tout s'anime, tout prend un corps, tout s'éclaire par d'autres objets que font naître les analogies. La lune est une reine qui s'avance majestueusement dans l'espace. Les nues sont comparées à des montagnes couvertes de neige, au satin, à l'écume, à la ouate. La clarté de la lune dormait sur le gazon, et l'on entendait le mugissement de la chute de Niagara. Tel est le langage de la poésie.

B) Il est facile de faire voir que l'écrivain, par instinct, par goût inné, tend à la perfection jusque dans les *détails* du style. Comme les grands classiques, il connait tout le pouvoir d'un mot mis à sa place, il sait l'art de choisir. Par cela encore, son style se rapproche de la poésie, qui ne veut rien de médiocre. Au contraire, se mettre peu en peine des plus infimes détails du style est le défaut mignon des écoliers. Qu'ils se mettent à l'école de Chateaubriand. Voici quelques-unes des leçons qu'il leur donne dans notre passage :

a) Avez-vous remarqué la *variété* de la phrase dans le début, dans la construction, dans la longueur ? Il n'y a qu'à lire attentivement le morceau pour vérifier cette observation. *b*) N'admirez-vous pas le *choix des sons* fait en vue de produire une impression voulue ? Ces « zones diaphanes de satin blanc », ces « flocons d'écume », ces « bancs de ouate éblouissante » sont autant d'expressions qui nous rendent sensible la douce lumière d'un beau clair de lune. Tous les mots sont choisis de façon à éviter toute consonnance désagréable. Il suffit de lire à haute voix pour s'en rendre compte. « Si doux à l'œil, qu'on croyait ressentir leur mollesse et leur élasticité » : changez réciproquement de place les mots « mollesse » et « élasticité », et la chute de la phrase devient faible et plate. *c*) Voici un détail encore plus curieux : chacun des trois développements principaux se termine par une phrase plus ample, plus pleine d'idées, plus ronflante en quelque sorte que celles qui précèdent. Ce sens de la *proportion*, de l'*intérêt progressif*, constitue l'un des secrets de l'art d'écrire. Comme on dit en langage familier, il faut garder le meilleur mot pour la fin. Si vous mettez au début vos phrases les plus brillantes, les plus plantureuses par le fond et la forme, et que vous finissiez par des phrases étriquées de pensée et d'expression, votre développement aura toujours un peu l'air de la montagne qui enfante une souris.

C) Les principales figures de style qu'on relève dans notre passage sont : *a*) la *composition* qui rapproche des objets qui se ressemblent et qui a pour effet de présenter l'idée avec plus de vivacité: « comme sa fraîche haleine,» « qui ressemblaient à la cime de hautes montagnes couronnées de neige ». *b*) la *métaphore*, qui donne à un mot une signification autre que sa signification propre : « formaient des bancs d'une ouate éblouissante », « des îles d'ombres flottantes », « océan de forêts ». *c*) N'y a-t-il pas une *périphrase* dans cet « astre solitaire » mis pour la lune ? *d*) le mot *pittoresque*, c'est-à-dire le mot suggestif qui met en jeu l'imagination : « poussait des gerbes de lumière ». « Pousser » donne bien l'idée d'un certain effort de la lumière pour percer les épaisses ténèbres des bois ; — mais il ne faut pas en chercher trop long.— « Quelle répétait dans son sein ». « Répéter » se dit plutôt des sons que des couleurs, mais il s'emploie aussi par extension en parlant des images qui se répètent dans les glaces. N'y a-t-il pas ici un souvenir de Bernardin de Saint-Pierre, dans Paul et Virginie : « Les étoiles étincelaient au ciel et se réfléchissaient au sein de la mer, qui répétait leurs images tremblantes ? »—« La clarté de la lune dormait sans mouvement sur les gazons ». Il est difficile de ne pas voir ici

un pléonasme légèrement défectueux. *Dormir*, au figuré, veut dire « être immobile », donc sans mouvement. Pour ce qui est du pittoresque, l'expression est splendide.

D) Finissons par quelques remarques sur la langue. « Si doux à l'œil, qu'on croyoit ressentir leur mollesse et leur élasticité ». Un puriste trouverait plus correct d'écrire : que *nous* croyions *en* ressentir *la* mollesse et *l'*élasticité. Cependant, la manière de dire de Chateaubriand pourrait peut-être s'expliquer ainsi : avec le pronom *on*, l'écrivain à l'avantage de ne pas paraître en personne et reste volontiers dans le vague. En employant *leur* au lieu du relatif *en*, l'auteur donne d'abord à l'expression un son plus plein et plus satisfaisant à l'oreille,— ce qu'il ne néglige jamais,— puis il insiste plutôt sur l'idée de possession, que sur l'idée de rapport. Ces explications n'excluent point celles que d'autres voudraient faire, et probablement plus justes.

« Le jour bleuâtre et velouté de la lune », le mot « jour » n'est pas pris ici dans le sens de vingt-quatre heures, ni dans le sens, encore propre, de la lumière que le soleil répand sur la terre ; mais de la *clarté* qui nous vient de la lune par réflexion ; une clarté d'une espèce spéciale, plus douce (velouté) et moins vive (bleuâtre) que celle qui nous vient directement du soleil.

Nous n'avons pas tout dit sur cette page. Libre à chaque maître de compléter notre explication au cours de son enseignement. Nous pouvons tout de même terminer ces remarques de détail par une vue plus générale des qualités littéraires du grand prosateur. Admiration vraie et de la nature, peinture brillante, pittoresque des objets extérieurs, sentiment chrétien mêlé de rêverie profonde, style plein de grandeur et d'harmonie, ces quelques traits principaux, qui apparaissent presque dans chaque page du *Génie du Christianisme*, furent le point de départ, en France, d'une révolution littéraire. Émile Faguet, qui avoue ne pas aimer les formules concises, s'est risqué à dire que Chateaubriand « a renouvelé l'imagination française ».

F.-*Z*.

NOTES ET SOUVENIRS

ÉPÎTRE LIMINAIRE

M. l'abbé Adolphe Garneau,
Secrétaire de la rédaction,
Enseignement Secondaire au Canada.

Mon cher Abbé,

Voici le fagot. Depuis longtemps vous me demandiez d'arracher quelques feuillets à mes cahiers de recueils. Je vous livre sans façon ces notes inscrites au hasard de mes lectures ; elles sont dans le pêle-mêle qui présida à leur rédaction. Il s'y trouve un peu de tout ; c'est le fruit de vingt années de professorat, mais je ne sais vraiment quelle valeur vous attribuerez à ces Nouvelles Nuits attiques. *Je reconnais que l'appareil critique est loin d'être toujours satisfaisant ; jadis on se souciait moins des références. Peut-être toutefois rencontrerez-vous quelques bonnes idées; mais ne me faites plus vider mes pauvres cartons.*

Bien à vous en Notre-Seigneur,

UN VIEUX PROFESSEUR

N. de la R.— Nous croyons que les lecteurs du *bulletin* insisteront plutôt pour avoir de nouveaux feuillets, nous en prevenons d'avance notre dévoué collaborateur.

Le petit coin:—Monsieur de Bonald dans son livre de *l'Éducation*, au chapitre XII, nous rapporte que M. de Lamoignon repoussait un jour la place de premier président : « Laissez-moi dans mon particulier, disait-il au cardinal Mazarin, je n'aime que ma famille et mes livres.»

— Mais, repartit le ministre, « l'amour que vous faites paraître pour la vie privée est un *amour-propre* dont un homme de bien doit se défaire, quand il s'agit du bien public.»

N'est-ce pas un peu de cet amour-propre dont devraient se débarrasser ces professeurs qui s'abandonnent à ce penchant égoiste à se renfermer dans leur *petit coin.*

Repoussant le tracas commun, tout ce qui dérange une petite vie bien chronométrée, peut-être régulière et pieuse, mais trop personnelle, satisfait de soi, dépréciant les autres, se plaignant de tout, un tel maître n'est jamais *prêt et dressé à tout espèce de bien.* Il rendra peut-être le service réclamé, mais en le faisant payer d'un prix tel qu'on hésite à revenir le lui demander. N'est-ce pas trop souvent une manifestation de l'égoïsme multiforme, n'est-ce pas la personnalité qui refuse d'abdiquer ?

C'est bien de ces professeurs que l'on pourrait dire ce que Guizot raconte du général Sebastiani refusant le ministère de la guerre, à l'heure où l'effervescence populaire obligeait à des tracas continuels : « Toujours prêt à donner sa vie, le général ne pouvait souffrir ce qui la dérangeait.»

Quo altius, eo divinius, répétait saint Ignace ; ayons donc ce dévouement à l'ensemble de l'œuvre classique qui n'est pas seulement l'arme la plus efficace contre l'égoïsme, mais qui est surtout un des plus sûrs moyens de travailler à la gloire de Dieu et au salut des âmes.

Les nécessaires coopérations:—S'il est du devoir des parents de choisir, autant qu'il est possible, les maîtres auxquels ils confient leurs enfants, il leur faut encore — et j'ajouterai même *surtout*,— se concerter avec eux afin que les enfants ne trouvent point au foyer des maximes et des habitudes contraires à celles du collège.

N'est-ce pas Rollin qui dans son *Traité des Études* exprime le désir que les parents s'intéressent aux objets de l'enseignement donné à leurs fils.

Aussi pourra-t-on espérer retirer un fruit définitif et surabondant de l'éducation lorsqu'une même inspiration chrétienne aura déterminé le but, animé les efforts et réglé le langage, tant dans la famille qu'au collège.

Des ouvriers successifs et aux aptitudes spéciales, dans leurs divers magistères, auront centré leurs efforts et nulle opposition de vues ne troublera l'unité de cette œuvre grandiose qu'est l'éducation classique chrétienne du jeune homme.

Hélas, pourquoi faut-il qu'un regard jeté en arrière éveille en notre âme de tristes souvenirs et pourquoi les réalités des faits journaliers accroissent-ils encore nos pénibles appréhensions. Combien de fois, soit dans la famille des écoliers, soit dans le cercle des amis, des paroles imprudentes sont venu contredire les ptincipes des maîtres ; combien de fois encore, dans ces mêmes milieux n'a-t-on pas dénigré les intentions des professeurs, voire parfois tourner en ridicule une discipline jugée trop sévère.

Heureux les maîtres quand on ne va pas jusqu'à rire de l'impertinente réponse à eux faite par un écolier hardi paresseux ; heureux surtout quand leur autorité n'est pas démolie, sapée par ceux-là même qui devraient être leurs collaborateurs éclairés.

Et même lorsque les parents dans leurs paroles respecteraient l'autorité professorale, la soutiennent-ils suffisamment dans leur conduite ?

Travail, docilité, devoirs du chrétien ont-ils le même prix, la même valeur aux yeux des maîtres et des parents ?

Que de fois le père et la mère ne semblent-ils pas s'ingénier à flatter les caprices de leurs fils, à solliciter des exceptions peu ou point justifiées, à appeler, à retenir leurs enfants dans la famille où ils les mêlent prématurément aux fêtes mondaines, où ils les entourent de soins excessifs.

Comment s'étonner ensuite qu'au retour au collège, celui-ci semble à ces écoliers un *verum ergastulum.*

O tendresse aveugle qui recherçhe avant le bien des enfants sa satisfaction propre, que de ravages tu as causé à l'œuvre de l'éducation !

Soumis à une discipline douce et ferme à la fois, discipline en appelant à sa raison et à son cœur, l'écolier a progressé peut-être pendant tout un semestre. Il saisit la valeur de l'effort intellectuel, il devient laborieux ; une saine ambition, une légitime émulation font vibrer son cœur, le maître est heureux, cette plante délicate commence à fleurir dans l'austère et embaumant jardin du devoir. Survient une intempestive sortie exigée presque par les parents. Et le soir, l'enfant rentre au séminaire, il s'ennuie, il est chagrin, demain il se trouvera malheureux, il se sentira découragé ? l'œuvre de six mois est anéantie, tout est dévasté et devant les ruines, le maître songe avec mélancolie au travail improductif du Sysiphe

antique roulant au sommet de la montagne, sur ses épaules meurtries, un roc qui retombe tout aussitôt dans l'abîme d'où il vient d'être sorti.

Heureux encore dans son malheur ! l'éducateur est prêtre, li sait accepter la lourde croix, et les consolations chrétiennes et sacerdotales allègent sa peine, illuminent sa résignation et relèvent son courage... demain il recommencera sa tâche, il a eu tort d'attendre un dédommagement ici-bas.

Mais si le père ou la mère avait réfléchi un instant, si les amis de la maison ne s'étaient pas montrés égoïstement jouisseur de l'enfant, ils se seraient préservés de ces fautes qui rendent inutiles le dévouement des maîtres.

Que dis-je, ils auraient coopéré étroitement à l'œuvre d'une saine éducation classiqute. S'ils savaient, les parents, quelles consolations ils fournissent aux éducateurs de leurs enfants, quel appui ils leur prêtent quand ils veulent bien paraître, je ne dis pas reconnaissant, le mot serait peut-être prétentieux, mais appréciateurs du zèle professoral.

Erreurs et préjugés : Il est des préjugés historiques tenaces que l'on croit définitivement détruits et qui pourtant renaissent avec une nouvelle vigueur, de temps à autres, dans les œuvres de certains écrivains ou publicistes actuels. Il y en a un entre autres, très répandu de nos jours dans certains cercles intellectuels, voire chrétiens ; le voici : l'Église catholique a été l'ennemi déclaré de la science au moyen-âge elle a maintenu systématiquement dans l'ignorance les nations qui l'avaient acceptée comme guide. Elle a brisé aussitôt tout effort sincère fait pour élargir les horizons intellectuels. Pour détruire tout cet échafaudage péniblement élevé d'assertions mensongères, un seul coup d'œil sur les détails du programme d'examen au treizième siècle, quelques notes sur le grand nombre d'étudiants, suivant avec assiduité et souvent avec enthousiasme les cours des illustres professeurs d'alors, dont la réputation est parvenue jusqu'à nous, suffiront à amener cette conclusion souvent démontrée, à savoir que l'Église a illuminé les prétendues ténèbres du moyen-âge comme elle s'efforce de le faire encore de nos jours. Déjà d'ailleurs, ces fausses assertions ont induit un bon nombre d'historiens, d'éducateurs et de sociologues, de toutes croyances religieuses et de divers pays, mais avant tout, partisans de la vérité historique à orienter leurs études vers cette période si attaquée du moyen-âge.

Avec une attention toute spéciale et un intérêt croissant ils ont scruté la question au point de vue pédagogique, scientifique et social, afin de découvrir finalement le niveau intellectuel de cette période. Le résultat de leur travail de recherches et d'observations, faites dans un esprit dégagé de tout préjugé, a mis bien en évidence certaines vérités d'ordre pratique dont la connaissance ne peut qu'intéresser particulièrement ceux qui, de nos jours, consacrent leur temps et leurs labeurs au travail toujours difficile de l'éducation et de l'instruction de la jeunesse qui leur est confiée. On a longtemps reproché aux professeurs des universités médiévales de se perdre inutilement dans de profondes dissertations métaphysiques. Les discussions de longue haleine, les distinctions trop subtiles, et qui ne reposaient sur aucune base solide de vérité, obligeaient les étudiants à savoir mettre à contribution toutes leurs ressources intellectuelles, mais sans toutefois pouvoir atteindre un but final pratique.

Qualifier de vides et de pédantesques ces cours publics d'autrefois, voilà une autre supposition gratuite mais qui ne tient pas debout à la lumière des faits. La seule nomenclature des matières exigées au programme des examens universitaires donne un démenti formel à toutes ces fausses accusations dont on a tant abusées.

A ceux qui n'estiment la valeur de l'intelligence qu'en autant qu'elle est chargée de connaissances, et qui ne tiennent aucun compte de son développement progressif et de son entraînement plus ou moins prolongé, l'étude de la dialectique peut sembler une perte regrettable de temps.

Mais il était donné aux étudiants d'alors d'apprécier toute la valeur d'une gymnastique purement intellectuelle dont ils reconnaissaient les merveilleux résultats. Ils ne basaient pas l'importance de ce développement, de cette discipline intellectuelle d'après la somme totale des revenus pécuniaires qu'elle pouvait rapporter; avant d'avoir en vue le perfectionnement de telle ou telle branche de l'industrie ou du commerce, ils songeaient d'abord au perfectionnement de leur intelligence. Ils jugeaient ce dernier moyen plus pratique, plus apte à atteindre le premier et à leur assurer le succès.

D'autre part, ce même travail sérieux de dialectique a donné encore des résultats bien pratiques que l'on ne saurait nier. De nos jours même, le professeur Saintsburg de l'Université d'Edinburg, l'a bien démontré, dans un récent volume concernant le treizième siècle. Ce savant auteur disait : « Si au début de la formation des langues modernes, les hommes d'alors se fussent laissé entraîner par cette paresse intellectuelle qui est bien propre à notre époque,

s'ils se fussent laissé aller à une négligence pleine de dangers, négligence qui est devenu l'apanage de la logique moderne, s'ils se fussent contentés de populariser la théologie et de vulgariser la rhétorique, comme la chose s'est faite depuis, les résultats auraient été bien minimes pour nous et notre position littéraire serait fort inférieure.» Plus loin il soutient que « l'influence prépondérante acquise sur le développement intellectuel par le perfectionnement de la langue, par suite du travail de la disposition des mots et de la justesse de l'expression, est considérée comme l'un des bienfaits de la scolastique.» Un autre philosophe écossais du nom de Hamilton ne craignait pas d'affirmer que : « Cette précision, cette subtilité analytique que possédent les langues modernes est due tout d'abord aux étudiants du moyen-âge.» Enfin Condorcet lui-même ne soutenait-il pas que : « L'éthique, la logique et la métaphysique doivent aux discussions scolastiques une précision inconnue des anciens.»

Les disputes théologiques et philosophiques du douzième et du treizième siècle ont donc eu entre autres conséquences immédiates, outre le perfectionnement incontestable de l'intelligence, celle de donner à la langue ces qualités de précision et de clarté, dont elle est si orgueilleuse de nos jours.

Voyons maintenant quelles étaient les exigences du programme de l'examen universitaire. Pour se conformer tant à l'esprit qu'à la lettre de certains décrets proclamés à différentes dates du treizième siècle, il était entendu que le professeur devait lire, c'est-à-dire exposer et commenter le texte de quelques-uns des auteurs de théologie ou de philosophie en vogue à cette époque. Dans un document publié par Denifle, une autorité compétente en matière scolaire médiévale, nous trouvons les titres suivants des ouvrages classés au programme de la faculté des arts pour l'année 1252 : *Logica Vetus, Logica nova, Liber sex principiorum* de Gilbert. *Barbarismus* de Donatus. Quelques années plus tard on y ajouta la *Physique, la Métaphysique, le De anima, De animalibus, de Cælo et Mundo,* d'Aristote, la *Meteorica*, quelques traités de psychologie, certains ouvrages arabes et grecs tels que le *Liber de Causis* et le *Differentia Spiritus et Animæ.* Voilà bien, il nous semble, autant d'ouvrages de haute valeur, capables à eux seuls de constituer la matière substantielle d'un examen des plus sérieux. Un programe aussi chargé éxigeait d'un professeur consciencieux plus qu'une préparation superficielle, faite de mots, vide de sens, et l'étudiant était en droit d'exiger durant le cours qu'il suivait une explication claire et précise des textes sur lesquels il savait devoir être interrogé.

Le premier degré a obtenir pour l'étudiant à la faculté des arts était celui de Bachelier. Après avoir au préalable subi un examen

ou essai préliminaire appelé *responsiones*, le candidat au premier grade, devait se présenter à une seconde épreuve appelée *determinatio*. Celle-ci consistait a soutenir en public contre des adversaires choisis parmi l'auditoire quelques-unes des responsiones énoncées dans l'examen ou essai préliminaire. A la fin de la dispute publique, le candidat résumait ou précisait les conclusions des thèses qu'il venait de soutenir publiquement.

Le degré appelé determinatio une fois obtenu, le bachelier se remettait à l'étude en vue de la licence a obtenir, tout en assumant la tâche, entre temps, d'expliquer rapidement aux étudiants moins âgés quelques-unes des parties de l'*Organo* d'Aristote. L'épreuve de l'examen pour la licence consistait dans la *collatio* ou exposé de plusieurs textes, d'après les méthodes du maître. Cette deuxième épreuve heureusement subie, le bachelier devenait professeur licencié ; il ne prenait pas encore le titre de maître ès arts, *magister*, avant d'avoir prononcé en public ce qui s'appelait l'*inceptio* ou conférence première. Alors seulement on lui reconnaissait le titre de magister, maître ès-arts (*birrettatio*). Si le nouveau maître choisissait l'enseignement comme carrière il devenait magister *in actu ;* si, au contraire, une fois ses études terminées et ses dégrés obtenus, l'étudiant abandonnait l'université pour se livrer à des travaux extérieurs, il conservait alors le titre de magister *non regens*.

On peut ajouter, qu'en général, les matières exigées au programme pour l'obtention du titre de bachelier comprenaient : la grammaire, la logique et la psychologie. Pour le titre de licence : la philosophie naturelle ; par la maîtrise, l'éthique et le cours complet de philosophie naturelle.

Outre les sciences plus haut énumérées, d'autres encore attiraient l'attention des étudiants, réunis autour des chaires d'université. Certaines questions scientifiques, plus approfondies de nos jours il est vrai, étaient tout de même, déjà exposées et développées. Sans entrer dans le détail de chacunes, nous nous contenterons d'énumérer quelques-uns de ces problèmes, déjà d'actualité, mais que la science moderne voudrait faire siens. La question des propriétés de l'aimant, qu'on considère comme un sujet d'étude récente, était alors traité dans les revues de Petrus Peregrinus. Cette branche de la physique occupait tellement les esprits que les littérateurs du temps la mentionnaient comme un sujet d'intérêt public.

L'abbé de Neckam, augustinien, établissait déjà la différence à faire entre les propriétés de chacun des deux bouts d'un fer aimanté. Albert le Grand, dominicain, dans son traité *De mineralibus* énumère les différents genres d'aimant naturel et expose quelques-unes

des propriétés attribuées à chacun d'eux. Roger Bacon, dans une lettre envoyée au pape Clément, qui lui demandait un résumé des matières par lui enseignées, énonçait ce principe, que : « Il y a quatre moyens d'entretenir l'ignorance humaine, savoir : d'abord, donner toute confiance a une autorité non établie ; deuxièmement, se fier à la routine qui pousse les hommes à accepter aveuglement ce qui a été reçu avant eux ; troisièmement, agréer qu'elles pouvaient l'être au moyen-âge. Puis passant au sujet même de sa lettre, il donnait ensuite les propriétés de la poudre à canon, qui, disait-il : Bien préparée, peut détruire ville et armée. Plus loin il ajoutait : « L'art peut construire des instruments de navigation tels que les plus gros vaisseaux dirigés par un seul homme pourront traverser rivières et mers plus rapidement que s'ils étaient remplis de rameurs. On pourra faire aussi des voitures qui sans l'aide d'aucun animal pourront se mouvoir avec une étonnante rapidité.» Curieuses prophéties que toutes ces annonces de progrès que notre siècle a vu réalisés.

Albert le Grand, professeur à l'Université de Naples, composait un grand traité sur le *secret de la chimie*, sur les analyses et sur les métaux. Dans le dixième livre de son œuvre, il catalogue et décrit tous les arbres, plantes, herbes alors connues et il ajoute : Tout cela est le fruit de *notre expérience personnelle.*

Cet exposé, forcément incomplet des matières enseignées aux élèves qui fréquentaient les universités du moyen-âge, n'indique-t-il pas tout de même que ceux-ci n'avaient presque rien à envier aux élèves actuels et que l'intérêt accordé aux sciences était considérable. Tout cela n'ouvre-t-il pas des horizons nouveaux.

Il suffit de lire quelques chapîtres sur ce sujet, dans les œuvres des grands maîtres d'alors, pour constater qu'inculquer aux étudiants le goût de l'étude, les habituer à un travail méthodique et fructueux, trouver le moyen d'arriver là, donnait lieu à des recherches très sérieuses de la part des professeurs de ce temps décrié.

Robert de Sorbon, après plusieurs années d'expérience pédagogique se croyait autorisé à conclure que :

Pour réussir, l'étudiant doit s'astreindre aux conditions suivantes :

1° Il doit consacrer, chaque jour, une heure à l'étude d'un sujet spécial de son choix, comme le conseille saint Bernard à ses moines.

2° Il doit concentrer toute son attention à sa lecture et ne pas la faire d'une manière superficielle. Il y a entre la lecture et l'étude, comme l'affirme saint Bernard, la différence qu'il y a entre un

maître de maison et son hôte, la distance entre un bref salut échangé sur la route et une solide étreinte inspirée par une affection véritable.

3° Il doit extraire de l'étude, chaque jour, une pensée, une vérité ou une idée quelconque, qu'il s'efforcera de bien graver dans sa mémoire. Sénèque disait : *Cum multa percurreris in die, unum tibi elige, quod illa die excoquas.*

4° Il doit faire, par écrit, un résumé de ses lectures, car lire sans écrire, c'est laisser les paroles s'envoler comme la poussière au vent.

5° L'étudiant doit s'entretenir avec ses confrères, durant les récréations ou les répétitions de ses matières de classe.

Cet exercice est même plus profitable que l'étude, car il permet conséquemment de chasser tout doute possible, et d'éclairer les derniers points encore obscurs après l'étude. Aucune question n'est parfaitement connue et comprise à moins qu'elle n'ait subi préalablement le feu de la discussion.

6° Il doit prier beaucoup, car c'est là vraiment l'un des meilleurs moyens d'apprendre. Saint Bernard enseigne que l'étude devrait toucher le cœur, et que celui-là profitera toujours de ses études qui aura élevé son cœur à Dieu, *sans interrompre, toutefois ses études.*

Certains étudiants, disait-il, agissent en insensés ; ils discutent d'une manière très subtile sur des sujets absurdes, et ignorent tout-à-fait les matières essentielles de leurs études. Afin de ne pas encourir le reproche d'avoir perdu leur temps, ils amoncellent plusieurs feuilles de parchemin, y inscrivent une quantité de notes diverses dont l'ensemble formerait la matière de gros volumes, avec beaucoup d'espaces blancs, ils recouvrent le tout d'une élégante reliure avec lettres rouges. Alors, ils s'en retournent vers la demeure paternelle emportant un petit sac rempli de science qui peut être enlevé par le premier voleur de grand chemin, ou encore peut être dévoré par les rats, les vers, ou détruit par l'eau ou le feu.

Pour acquérir l'instruction, l'étudiant doit s'abstenir des plaisirs et se dégager des soucis d'ordre matériel. Il n'y a pas longtemps, vivaient à Paris deux professeurs, amis intimes. L'un d'eux avait beaucoup voyagé, et beaucoup lu; il passait ses jours et ses nuits courbé sur ses livres. Il prenait à peine le temps de dire un « Notre Père.» Malgré tout, quatre étudiants seulement suivaient ses cours. Son collègue possédait une bibliothèque beaucoup moins considérable, employait moins de temps à l'étude et entendait la messe tous les matins avant de donner son cours. Néanmoins, sa salle de cours était toujours remplie ! « Comment vous y prenez-

vous, lui demandait son ami ? » — « C'est très simple, » dit l'autre en souriant.—« Dieu étudie pour moi. Je vais entendre la messe et quand je reviens je sais par cœur tout ce que je dois enseigner.»

La méditation, continuait Sorbon, convient non seulement au maître, mais un bon étudiant devrait aussi entendre la messe, puis faire une promenade le long des rives de la Seine, non pour s'y amuser, mais pour repasser sa leçon, y réfléchir.

Vraiment ce sont là des conseils très anciens, mais ils ne cessent pas d'être opportuns encore de nos jours.

Si l'on établit maintenant une comparaison entre le nombre des étudiants des universités contemporaines et le nombre des étudiants des universités du moyen-âge, il faut avouer que, tout en tenant compte de la population moins considérable dans ces divers pays, il y avait plus d'élèves inscrits qu'il n'y en a eu au dix-neuvième et même au vingtième siècle, appelés siècles de lumière et de progrès.

La tradition nous rapporte qu'il y avait à Paris, à la fin du treizième siècle de vingt-cinq à trente mille étudiants groupés autour des chaires d'université. On en comptait en même temps de dix-huit à vingt mille à Bologne et une trentaine de mille à Oxford et à Cambridge. Gascoyne, qui vivait en Angleterre au début du quatorzième siècle, affirme qu'il y avait trente mille étudiants à Oxford, et qu'il en a vérifié le nombre en consultant la liste des noms, tous écrits en latin.

Le professeur Laurie, de l'Université d'Edinburg, peu sympathique d'ailleurs à cette période de l'histoire, concède lui aussi, à la suite de recherches sérieuses, que le nombre d'étudiants est sensiblement le même que celui cité. Par ailleurs, le chiffre de la population d'Angleterre étant de trois millions, on constate donc une proportion surprenante de fréquentation universitaire.

Une question se pose maintenant : de quelles classes sociales provenait cette future élite intellectuelle ? De toutes classes et de toutes conditions. D'abord, les familles déjà favorisées par la fortune pouvant disposer des sommes d'argent nécessaires pour défrayer les dépenses occasionnées par les frais de transport et de résidence dans les centres universitaires, fournissaient un fort contingent à elles seules. Beaucoup de particuliers déjà parvenus à l'âge mûr, après s'être constitué une position assurée, se laissaient ensuite entraîner par le courant qui les conduisait au pied des chaires d'universités. Des moines, voire des chanoines, formaient une partie considérable non moins que respectable de l'auditoire.

Des bourses fondées dans les *écoles épiscopales* permettaient aux écoliers intelligents et laborieux d'aller compléter leurs études en pays étrangers. Un décret du Pape, en 1335, obligeait chacun

des monastères de Bénédictins et d'Augustiniens à choisir parmi leurs élèves dans la porportion de un sur vingt, ceux qu'ils devaient ensuite diriger vers les universités.(1)

Les autorités civiles, tout comme les autorités religieuses, favorisaient autant qu'elles le pouvaient, cet entrain, ce mouvement devenu général, ainsi elles déclaraient libre et gratuit usage des routes, passages ou barrières pour tous les étudiants qui allaient ou revenaient des universités. Elles organisaient quelquefois des souscriptions locales en faveur des étudiants bien doués, afin de leur permettre de continuer leur route.

C'était encore une coutume propre au moyen-âge, d'héberger les étudiants pauvres et nul ne se croyait disgrâcié pour avoir demandé l'aumône, ou avoir accepté de partager le repas et un bon gîte dans les chaumières le long de la route. Les presbytères de campagne, de même que les monastères accueillaient *gratuitement* et avec plaisir ces voyageurs, leurs hôtes préféres.

Le prêtre-éducateur

Adressant un suprême adieu à son confrère M. l'abbé Hermeline, Mgr Baudrillard s'écriait devant sa tombe : « Mon cher ami, vous avez été un professeur, vous avez été un prêtre. Nous, hommes d'éducation, honorés du sacerdoce de Jésus-Christ, nous savons quelles réalités recouvrent ces deux titres.»

Ne voulait-il pas désigner par là la piété, la science compétente, l'autorité, le dévouement, le respect, l'obéissance, la charité fraternelle, l'amour, le respect envers les élèves, la patience à leur égard ? Ne voulait-il pas encore désigner cette excellence de la mission de l'éducateur-apôtre cherchant à réaliser les espérances de l'Église sur l'avenir de la jeunesse.

N'avait-il pas aussi en vue la perfection vers laquelle doivent tendre et qui favorise leur ministère, ceux qui se dévouent à l'éducation et que se rappellent les paroles du Christ-Jésus, recommandant de laisser venir à lui les petits enfants, puis ajoutant : « Le royaume du ciel est pour ceux qui leur ressemblent.»

Et vous souvient-il de cette belle élévation du pieux chancelier Gerson :(2) « O très miséricordieux Jésus, quel homme désormais, après vous, aura honte de s'humilier jusqu'aux petits enfants, quand vous daignez-vous-même, vous qui êtes béni en tous les siècles, dans lequel sont ensevelis tous les trésors de sagesse et de science, quand

(1) Walsh, *The thirteenth greatest of Centurie*, New York, 1913.
(2) *De pueris ad Christum trahendis*, considération IV.

vous daignez vous abaisser, plein de douceur, jusqu'aux chastes embrassements des petits enfants et les enlacer de vos caresses bienheureuses ! Donnez-moi un homme vraiment spirituel, qui s'occupe, non point de ses intérêts propres, mais de ceux de Jésus-Christ ; un homme tout rempli de charité, d'humilité et de piété, au point de ne laisser en soi aucune place à la vanité ni à l'ambition ; un homme qui, menant une vie toute céleste comme un des anges de Dieu, ne se laisse émouvoir ni par les paroles de louange, ni par celles de blâme, qui reste, intensible aux formes corporelles et qui, élevé jusque dans les sublimes retranchements de la raison, consente à n'admirer que les qualités transparentes des âmes : cet homme-là me comprendra.»

Ajoutons le témoignage d'un païen, Cicéron ne dit-il pas : « L'enseignement et la formation de la jeunesse est le plus grand et le meilleur service que l'on puisse rendre à l'État. Surtout dans ces temps de décadence des mœurs, où la jeunesse est tellement amollie qu'il ne faut rien épargner pour la retenir et la corriger.»(1)

De son côté Leibnitz, le philosophe allemand optimiste affirmait : « Qu'on reformerait le genre humain si l'on reformait l'éducation de la jeunesse.»(2)

Aux fumeurs

On ne saurait trop prémunir les écoliers contre l'habitude de priser ou de fumer. Elle déprave le goût et l'odorat ; elle crée des besoins factices qu'il n'est pas toujours facile de satisfaire,— quel est donc le loustic qui prétendait, qu'elle rend esclave de la blague.

Cette pernicieuse accoutumance, en particulier celle de la cigarette, contre laquelle il se prépare chez nos voisins une vigoureuse campagne, cette habitude entraîne non seulement la malpropreté et de lourdes dépenses, mais elle engendre encore des maux très graves : la perte de la vue, de l'ouïe, de la mémoire, l'affaissement de l'esprit, l'inertie de l'intelligence. Ajoutez, à cela le cancer des lèvres facilement déterminé par l'abus du cigare, de la cigarette ou de la pipe. Ajoutez surtout chez les jeunes, l'installation du nervosisme, une recherche de l'émotion qui les pousse vers les théâtres de vues cinématographiques, qui leur fait rechercher les romans policiers ou d'aventures, toutes choses propres a émasculer leur intelligence et vous aurez un faible tableau de quelques-uns des méfaits du tabac chez la gent écolière.

---

(1) *De divin.* II, 4.
(2) Ep. ad Placcium.

Ici, comme dans bien d'autres domaines, il vaut mieux prévenir que guérir ; les exhortations sont souvent infructueuses, mais que le professeur d'arithmétique fasse calculer à ses disciples combien coûte par année, à un fumeur, le tabac qu'il consume, et quelle somme il pourrait économiser pour ses vieux jours s'il s'en privait pendant 20, 30 ou 40 ans. On ne saurait trop appliquer les connaissances élémentaires aux choses usuelles de la vie ; c'est le moyen de rendre l'éducation sérieuse et profitable ; c'est un moyen encore de nous débarrasser de ces petits névoropathes et apprentis-neurasthéniques qu'une année de collège déprime. Si ces potaches laissaient de côté le tabac, sa séquelle les petites vues, les lectures amollissantes et l'affaissement moral qui s'en suit... elle serait peut-être moins âpre la tâche quotidienne du prêtre-éducateur.

Un vieux professeur.

COURRIER DU BULLETIN

Première question : *Ne pourrait-on pas résumer enun tableau complet et clair, les notions d'analyse logique ?*

Un confrère a bien voulu se charger de répondre à cette question posée déjà depuis longtemps et voici le tableau qu'il nous envoie. Tout en suivant l'ordre exposé dans la grammaire de M. l'abbé Aubert, il a fait un travail qui mérite des félicitations et qui sera, croyons-nous, très utile aux maîtres et aux élèves.

ANALYSE I

COMBIEN DE PARTIES dans toute proposition — TROIS —

I. SUJET :
- Simple s'il est formé d'un mot (sing. ou plur.) .... Les âmes sont imm
- Multiple s'il comprend plusieurs mots .... Le ciel et la terre so
- Complexe s'il a un complém. soit :
  - déterminatif .... La profession de cul
  - explicatif .... L'homme, roi de la
  - direct .... Servir Dieu est un
  - indirect .... Plaire à tous est dif
  - circonstanciel .... Mourir en exil est t
- Incomplexe s'il n'a pas de complément .... L'océan est profond

II. VERBE : C'est toujours, explicitement ou implicitement, le verbe substantif ÊTRE . Le travail désennuie

III. ATTRIBUT :
- Simple s'il est formé d'un mot (sing. ou plur.) .... Les roses sont odori
- Multiple s'il comprend plusieurs mots .... La mère est bonne
- Complexe s'il a un complém. soit :
  - déterminatif .... La jeunesse est avid
  - explicatif .... Le général comman
  - direct .... La neige couvrait l
  - indirect .... Il travaille pour m
  - circonstanciel .... Ils ont été vus en v
- Incomplexe s'il n'a pas de complément .... L'écureuil est vif.

COMBIEN DE SORTES de propositions — DEUX —

I. INDÉPENDANTE OU PRINCIPALE
- proposition qui a un sens complet et n'a pas de proposition sous sa dépendance ....
- proposition qui a un sens complet mais qui a une ou plusieurs propositions sous sa dépenda

II. DÉPENDANTE OU COMPLÉTIVE OU ENCORE SUBORDONNÉE
- déterminative: déf.: prop. compl. d'un nom ou pronom de la prop. princ. (La prop. déterm. c
- explicative : déf.: prop. compl. d'un nom ou pron. de la prop. princ. (La prop. explicat. com
- directe : déf.: proposition subordonnée au verbe de la prop. princ. par conjonction de su
- indirecte : déf.: proposition subordonnée au verbe de la prop. princ. par conjonction de su
- circonstancielles
  - déf.: prop. subordonnée au verbe de la prop. princ. par conjonction de su
  - sortes
    - temporelle : prop. qui sert de compl. circonstanciel à la principale
    - conditionnelle: prop. qui sert de compl. circonstanciel à la princ.
    - finale: prop. qui sert de compl. circonstanciel à la princ. et ajo
    - comparative: prop. qui sert de compl. circonstanciel à la princ. et
    - causale: prop. qui sert de compl. circonstanciel à la principale et
    - consécutive ....
    - concessive: prop. qui sert de compl. circonstanciel à la principal
- apparente : prop. subordonnée à un verbe impers. ou employé impers't (Apparemment, c'est

Corollaire :
- 1° prop. infinitive : il y a, quand un infinitif a un sujet. *Ex.* : Un pâtre devenir pape (c)'est in
- 2° prop. participe: il y a, quand un part. a un sujet. *Ex.* : Dieu aidant, nous réussirons. (Le
- 3° prop .incise: on a, quand on intercale, entre les termes d'une autre prop. une petite indépen

COMBIEN DE MANIÈRES d'unir les propositions — TROIS —

I. JUXTAPOSITION : consiste simplement à placer
- indépendante à côté d'indépendante ....
- complétive à côté de complétive ....

II. COORDINATION: consiste à unir par conjonction de coordination
- les indépendantes entre elles ....
- les complétives entre elles ....

III. SUBORDINATION consiste à unir à la proposition principale, par pron. rél. ou conjonction, LA COMPLÉTIVE
- Déterminative(1) : se joint a un nom ou pronom de la principale ordinairement par pronon
- explicative : se joint a un nom ou pronom de la principale ordinairement par pronom rela
- directe(2) : se subordonne à la principale ordinairement par la conjonction . . Que (ou une au
- indirecte : se subordonne à la principale ordinairement par la conjonction . . Que (ou une au
- Circonstancielle
  - temporelle : se sub. à la princ. par l'une ou l'autre des conj. suiv. — Quand / Alorsq / Depui / Après / tant q
  - conditionn.: " " " " " " " " " " " — si, à m / *à cond*
  - finale : " " " " " " " " " " " — *pour q* / *de sor*
  - comparative " " " " " " " " " " " — autant / ainsi q / aussi q / à mes / tandis
  - causale : " " " " " " " " " " " — parce / puisqu / *de pe* / *en cas* / *suppo*
  - consécutive : " " " " " " " " " " " — au poi / de sor / tant q
  - concessive : " " " " " " " " " " " — *quoiqu* / *encore* / *qui qu* / *sans q* / *soit qu* / *quelqu*

(1) Les complétives déterminatives et explicatives prennent dans certains auteurs, le nom de *relatives* ou d'*incident*
(2) Les complétives directes, indirectes et circonstancielles sont, le plus souvent, appelées *subordonnées.*
(3) Les conjonctions *en italique* veulent le subjonctif.

Remarque I
- Une proposition est pleine quand aucun mot n'est sous entendu, et directe quand le sujet et le verbe et l'attri
- Une proposition est inverse quand les termes : (suj. verbe, attribut) sont transposés, pour le besoin de l'harm
- Une proposition est elliptique quand elle manque de certaines parties faciles à suppléer. (A noter, que les co
- Une proposition est explétive quand elle renferme des mots superflus. *Ex.* : Moi je m'en vais, vous, vous r
- L'inversion, l'ellipse, le pléonasme i.e. prop. explétive) de même que la syllepse (qui regarde surtout l'anal. gr

Remarque II La conjonction *que* peut tenir lieu d'une autre conj. *Que*, conj. peut donc commencer une temporelle, une fi

IQUE

s.
honorable.
ortel.

st désennuyant.

difficile.

....La vertu est aimable.
....Dieu veut que nous travaillions.
un pronom relatif ; elle ne peut se supprimer)....L'homme dont la conscience est pure vit heureux.
om relatif; elle peut se supp.; on l'isole entre virgules)Le renard, qui est rusé, se laisse prendre.
t lui servant de compl. direct....................La charité exige qu'on aime le prochain.
t lui servant de compl. indirect..................Je suis convaincu que les méchants sont malheureux.
et lui servant de compl. circonstanciel............Il faut bonne mémoire après qu'on a menti.
e de temps..Vous viendrez quand vous voudrez.
de condition......................................Épargne les autres si tu veux qu'on t'épargne.
t, de fin...Venez qu'on vous félicite.
comparaison.......................................Selon que la pensée est plus ou moins obscure...
cause...Il se donne de la peine, parce qu'il veut réussir.
....Il fait si bien qu'il déracine celui de qui la tête...
e de concession...................................Tout usées qu'elles sont ces hardes peuvent servir.
plétive ; réellement c'est une prop. sujet)........Il importe qu'on travaille, *qu'on travaille* est important.

e mieux est de considérer cela comme sujet complexe.)
faire de la prop. participe, une complétive convenable.Parce que Dieu, si Dieu vous aide...).
ndiquer une citation ou une réflexion. *Ex* : Mentez, disait Voltaire.—Il est, je crois, très prudent.

.................L'arbre tient bon, le roseau plie, le vent redouble ses efforts.
.................Les paresseux { qui existent partout / qui partout sont les mêmes } disent { qu'ils ne peuvent pas. / qu'ils ne savent pas.
.................Pratiquons la vertu car elle rend heureux.

.................Je crois que le général donnera l'ordre et que l'armée obéira, mais que l'ennemi résistera.
que, dont, où etc...L'homme qu prie se sauve.— Le but où tu tends est noble.
que, dont, où etc...Le soleil, dont la forme est ronde, éclaire la terre.
cours indirect)....On dit que les cerfs... Dites moi quand vous viendrez.
cours indirect)....Nous sommes avertis que le roi est malade.— Informez-vous si...
que fois que,......Venez quand (ou) lorsque vous voudrez.
...................J'entrais alors que (ou) comme il sortait.
t que, dès que.....Il rit depuis que, aussitôt que, dès que le danger est passé.
que, *avant que* (3)..Il partit avant que la pluie ne commençât à tomber.
que..............Il resta jusqu'à ce que je fusse, tant que je ne fus pas arrivé.
peu que..........Si tu es honnête on t'estimera. Pour peu que vous travailliez vous...
rvu que..........Nous vous emmènerons à condition que, pourvu que vous soyez prête.
...................Il voyage afin que sa santé se rétablisse.
que..............Faites en sorte que l'ouvrage soit fini ce soir. Agissez de sorte qu'on...
e, moins que.......Paul a autant, plus, moins de courage que Pierre.
e même que.........L'affaire se termina ainsi que vous l'aviez prévu.
ue...............Tu es aussi fort que lui. Paul nous nuit bien loin qu'il nous aide.
que................On moissonne selon qu'on a semé. Le soleil prend de l'ardeur à mesure qu'il monte.
arem. une temp.)..Il travaille tandis que vous vous négligez.
que................Attendu que le temps est arrivé, parce que le temps est arrivé, je fais mes devoirs.
...................Puisque, vu que vous le voulez, j'obéirai.
...................Il se cacha de peur que l'ennemi ne l'aperçût.
...................Éloignez-vous en cas que cette pierre ne vous atteigne.
...................Supposé qu'il fût en danger, ne courriez-vous pas à son secours ?
...................Il était riche au point qu'il mesurait ses écus au boisseau.
e que..............Il a agi de telle sorte qu'il s'est fait blâmer.
que, si... que.....Il se tourmenta tant, tellement, si fort qu'il creva.
...................Quoique, bien que, le temps soit affreux, je pars.
...................Ce livre est admirablement composé, encore que certains chapitres soient démésurés.
...................Qui que vous soyez, quoi que vous disiez, vous serez contraint de marcher.
...................Ces personnes sont venues sans qu'on les eût invitées — mandées.
...................Soit qu'il parte, soit qu'il reste, je ne m'enirai pas.
, tout que.........Quelque (ou) si savants qu'ils soient, tout savants qu'ils sont, ils font des fautes.

més dans l'ordre logique. *Ex.* : Le Saguenay est profond.
e, du naturel etc. *Ex.* : Aimable est la vertu.
aratives sont presq. touj. fort elleptiques). *Ex.* : Allons. — Il est plus fort que Paul (verbe et attrib. sous [entendus
ent des règles de la construction rigoureuse. Ce sont des figures de grammaire. A l'une ou à l'autre se ramèneront ordinairement les gallicismes.
veut alors { l'indicatif quand il tient lieu d'une conj. qui demande l'indicatif. / le subj. quand il tient lieu de " si " ou d'une conjonction demandant le subjonctif.

Deuxième question: *Bien souvent l'on nous a demandé: Donnez-nous quelque chose sur la valeur éducative de l'enseignement philosophique ?*

Aussi nous ne résistons pas à l'occasion qui nous est offerte aujourd'hui. Nous trouvons en effet, dans *l'Univers* du 26 janvier, 1919, une magistrale étude de M. l'abbé Mano que nos lecteurs aimeront à lire et à relire.

LE ROLE ÉDUCATEUR DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

Certains esprits conservent une idée trop étroite du rôle de la classe de philosophie,— les jeunes gens trop portés à la délaisser pour la classe trop utilitaire de Math. élém. ne se rendent pas assez compte de la force que peut donner à la vie l'enseignement philosophique. Il faudrait aussi que les familles en viennent à mieux comprendre ce que leurs enfants doivent demander à la philosophie et ce qu'ils doivent en attendre pour la force de leurs convictions et la solidité de leurs principes.

C'est en philosophie que la pensée apprend à s'orienter et le jugement à se mûrir.

C'est pour cela qu'il ne faut pas regarder la classe de philosophie comme une pure école de dialectique où l'on apprend à prouver n'importe quoi par une ingénieuse série de preuves. Il est évident que si les jeunes gens n'apprenaient que cet art-là, il vaudrait mieux les occuper à œuvre plus utile.

La classe de philosophie doit munir les esprits de principes solides, de convictions sérieuses. Tout cours de philosophie qui n'est pas l'enseignement d'une doctrine est pratiquement dangereux. Il faut que les élèves apprennent à croire et à justifier leurs croyances. C'est pour cela qu'il serait désastreux de voir un professeur se faire l'apôtre des systèmes qui nient ou diminuent la valeur objective de la raison. Au fond, c'est là le point central. Vouloir former des philosophes en atténuant la force de la raison équivaut à dresser des coureurs en leur mutilant les pieds. Croire en la raison ne vaut pas dire supprimer l'esprit critique en ce qu'il a de fécond. Mais le maîtriser en ce qu'il a d'excessif et de dangereux.

Plusieurs revues ont discuté depuis quelques mois un opuscule du plus haut intérêt. L'auteur *Miles Christi*(1) préconise l'introduction dans les maisons libres de l'enseignement de la philosophie thomiste. Il y a dans son livre bien des détails à discuter et ils l'ont été déjà. Mais l'explication que donnait récemment dans *la Croix* de la thèse de Miles Christi, M. l'abbé Peillaube, doyen de la faculté de philosophie catholique de Paris, est de nature à rallier tous les suffrages.

Le thomisme a l'avantage d'être une admirable synthèse de la raison et de la foi. La psychologie contemporaine a dû revenir souvent aux thèses d'Aristote et de saint Thomas. La méthode aristotélicienne qui consiste à partir de l'expérience pour s'élever aux théories est la meilleure méthode scientifique. Par la sûreté de sa doctrine, son accord avec la foi et avec le bon sens, la philosophie traditionnelle de l'Église est profondément éducatrice. Il va de soi que cet enseignement du thomisme ne doit pas être une pure restauration archéologique, mais une *adaptation*.

Mais il y a un point sur lequel on n'a pas assez insisté, c'est le parti qu'on doit tirer de l'étude des systèmes. L'histoire de la philosophie est trop souvent négligée dans l'enseignement secondaire libre. Si elle est mal comprise, elle est dangereuse. C'est un jeu facile que de dérouler les systèmes en faisant ressortir leurs arêtes et leurs contradictions. Ce « tintamarre de cervelles philosophiques » habilement orchestré aboutit à semer les germes du scepticisme. Mais l'histoire de la philosophie a un sens et une portée plus haute. Il n'y a pas de meilleure réfutation d'un système que l'histoire de ses métamorphoses, ni de meilleure justification que la série des progrès qu'il a fait accomplir à la pensée. Certains esprits, par exemple, se sont depuis longtemps évertués à rompre des lances contre le kantisme. Évidemment la raison peut démolir les arguments de Kant et en montrer le danger. Mais y a-t-il une réfutation qui vaille l'histoire de ses vicissitudes ? Les néo-kantiens ont été au fond plus impitoyables pour Kant que Mgr Farges ou Mgr Élie Blanc, voire même que le belliqueux Père Fontaine pour évoquer un vieux souvenir. Et les pragmatistes ont été mortels pour les néo-kantiens. N'est-il pas plein d'intérêt de faire suivre aux élèves l'histoire de ces conquêtes successives de la vérité, de leur faire voir qu'au fond, pour qui sait la comprendre, l'histoire des idées, est l'histoire du progrès de la pensée humaine, la marche vers les horizons plus lumineux, la victoire du Vrai.

---

(1) Le bulletin donnera prochainement une appréciation de *Miles Christie*.

Envisagée à ce point de vue, l'étude des auteurs du programme deviendra à la fois intéressante et féconde. Faire défiler comme dans un jeu de massacre toute la série des philosophes pour les détruire à coups d'arguments peut présenter un certain intérêt, mais c'est une attitude dangereuse. Les élèves en viendront vite à regarder tous les philosophes comme de grands rêveurs. Certains élèves même résumeront leurs impressions d'un tel cours en inscrivant en exergue sur leurs cahiers, la boutade de Paul Bourget : « un philosophe et um mathématicien sont faits pour déraisonner de compagnie. »

Il est bien plus juste de montrer ce qui se trouve en chacun de cette *philosophia perennis* qui est le patrimoine de la pensée humaine, de faire saisir la genèse de leur pensée, la condamnation de leurs erreurs par l'évolution même de leur système, de marquer la pierre que chacun a apportée à la Cité du Vrai.

C'est toute la force de la tradition qui apparaîtra dans cet exposé des systèmes. Le thomisme s'affirmera comme riche des trésors du passé et plein des promesses de l'avenir. Saint Paul a laissé un mot profond pour caractériser la détresse intellectuelle des fausses philosophies : *eranuerunt in cogitationibus suis.* Est-ce que l'histoire des transformations de la pensée kantienne, par exemple, ne serait pas bien résumée par cette phrase de l'apôtre ?

Nous arriverons ainsi à former des jeunes gens qui sauront croire et comprendre, qui ne seront ni des esprits critiques, ni des dilettantes; nous n'avons aujourd'hui besoin ni des uns, ni des autres.

Si nous nous plaçons à ce point de vue, nous montrerons la philosophie traditionnelle comme une de ces doctrines pleines de sève qui subissent l'épreuve des siècles. On écrivait récemment « un système figé est un système mort ». Il s'agit justement de faire voir que le thomisme n'est ni l'un ni l'autre. Un système ne peut pas varier sur ses points essentiels, mais il peut s'enrichir, de points de vue nouveaux, ajouter à certains arguments, enrichir les observations qui sont la base des théories, ajouter à la force du passé toutes les richesses de l'heure. Une évolution suppose la fidélité à une idée directrice et tout progrès n'est qu'un leurre s'il ne creuse le sillon de la tradition. C'est du reste ce qui ressort de la splendide encyclique en laquelle Léon XIII recommandait l'étude de la philosophie thomiste.

Un enseignement ainsi compris ne sera pas sans écho dans l'âme des jeunes gens. Il a y parmi les jeunes un mouvement très marqué vers la pensée solide et l'action ; on se fatigue de plus en plus des idées vagues, des morales bâties sur le sable mouvant du sentiment. Si on a confiance en l'avenir, si on veut le progrès, on comprend de

plus en plus que la tradition est une force vitale. Charles Maurras écrivait un jour : « avant de réorganiser la France moderne, l'élite des esprits français doit rétablir la discipline de sa propre pensée ».

Les élèves de nos maisons libres ont gardé le souvenir de l'héroïsme de leurs aînés. Leur pensée est encore vivante dans la vieille salle de classe et l'image de ceux qui sont partis, comme disait Claudel avec dans le regard la vocation de la mort comme un lys solennel reste comme un appel éloquent au sacrifice et au devoir. Il faut faire comprendre aux jeunes gens qu'ils doivent au sang de leurs aînés, qu'ils doivent au pays de devenir des forces. On n'est une force que si on porte une conviction.

C'est pour cela que d'éminents esprits ont compris la haute portée de la philosophie ; tout récemment, Mgr du Vauroux traçait un beau programme de culture de la pensée philosophique. Faut-il dire que nos maisons libres ont besoin de réformer leur enseignement de la philosophie ? Ce serait injuste pour tant de professeurs qui ont été les semeurs laborieux de l'idée, pour tant de solides manuels de philosophie comme ceux du P. Lahr, de Sortais où les élèves de nos maisons libres ont appris à connaître les grandes thèses de la philosophie traditionnelle. Ce qui importe, c'est que plus que jamais les professeurs sentent qu'ils ne forgeront des âmes pour l'avenir que s'ils forment des pensées droites. Ce qui importe aussi, c'est que les familles comprennent qu'il faut aller chercher au collège autre chose qu'un diplôme, mais un viatique pour les luttes de la vie. Elles ne songent le plus souvent qu'à orienter leurs fils vers la carrière la plus fructueuse, une science intéressée si elle doit devenir pour demain la clef d'un succès, mais elles oublient trop que la force d'un homme est dans la valeur de sa pensée. Les esprits sans principes ne seront jamais des victorieux.

Abbé C. Mano,
Docteur en philosophie et théologie
Professeur de philosophie à l'Ecole Masséna (Nice).

Troisième Question: *Que pensez-vous de la nationalisation de notre littérature ?*

Des nôtres, pour ne parler que de MM. Rivard, Roy, Groulx, Chartier, le Frère Victorin et le Frère Gilles, etc., ont déjà répondu par des œuvres à semblables questions.

Mais sans doute notre interrogateur parle ici de l'enseignement et des résultats chez nos écoliers. Y a-t-il de ce côté progrès ?

Il est sûr qu'une réponse bien catégorique serait difficile à donner, mais si l'on se rappelle qu'il y a tantôt vingt ans un grand nombre de nos élèves mettaient toutes leurs capacités littéraires dans la description plus ou moins fantaisiste d'un château sur les bords du Rhin ou dans le récit d'une aventure arrivée en France ou en Italie, il est certain que les écoliers d'aujourd'hui sont plus familiers que nous avec les scènes et l'histoire du pays canadien.

Nous n'en voulons pour preuve que la rédaction suivante que nous a adressée un professeur de quatrième. La copie nous affirme-t-il n'a pas été retouchée. On sent peut-être un peu l'influence du *Chez Nous*, mais où est le mal après tout !

UNE MAISON DE CHEZ NOUS

S'échelonnant de chaque côté du chemin du *roy*, les unes enfouies dans un bosquet d'érables, les autres surgissant du milieu d'un champ de trêfles ou sises au penchant d'un côteau, elles étaient toutes semblables, les maisons de campagne d'antan.

Presque toutes éloignées du chemin, elles étaient de construction simple mais solide. Murs de mortier gris-blanc, volets verts, porte ouverte et accueillante, toit mousseux et aigu, cheminée extérieure haute et fumeuse, leur confort rustique offrait le repos au passant.

Et pour cadre à ce tableau, les champs, verts, jaunes ou bruns, limités par la forêt lointaine, ou le grand fleuve, champ mouvant, toujours bleu.

A quelque distance de la maison, se trouvaient les « bâtiments » : une vaste grange pleine de bruit, une laiterie ombragée par un chêne, dernier vestige de la forêt et un petit four en terre cuite gardant toujours l'appétissant parfum du pain chaud.

Voisin de la maison, bien au soleil, un jardin enclos. En été, pavots et coquelicots y faisaient bouquet avec les carottes aux feuilles finement dentelées et les choux bien pommés. Dans la palissade, quelques arbres fruitiers, un puits couvert.

On y retrouvait partout l'œil vigilant du maître, la main expérimentée des « Anciens », qui avaient tout établi dans un ordre intelligent.

Entrons dans ce foyer canadien aux dehors si attrayants. Voici la cuisine. A l'intérieur comme à l'extérieur, tout est ordonné,

rangé, propre. Près de la porte le banc aux seaux vous invite à vous désaltérer. La ménagère, accorte et vive est ici dans son domaine. Elle vaque aux soins du ménage, jetant un œil au « petit » qui dort dans son « ber » ; à la soupe qui mijote en attendant les hommes qui sont aux champs, au pâté tentateur qui grésille dans le fourneau, aux petits qui jouent sur le plancher. Dans un coin la vieille grand'-mère file une belle laine blanche qu'un jeune chat, espiègle, s'amuse à emmêler.

. . . .

Au-dessus de toute cette vie et de tout ce bonheur, un Christ couronné d'un rameau bénit, surveille. Et parce que c'est Lui qui garde, tous sont heureux.

Au fond de la cuisine, derrière la porte entr'ouverte, on devine la salle d'hiver, la grand'chambre silencieuse et les dortoirs où chaque soir, après la prière, tous vont prendre un repos salutaire et mérité.

Elles étaient toutes ainsi, nos maisons de jadis. Maintenant elles se font plus rares;. . . au lieu des vieilles demeures qu'on démolit, les jeunes aiment mieux édifier de belles constructions qu'on dit plus confortables;. . . le bonheur y est-il meilleur ?

Elles sont encore hospitalières nos maisons canadiennes, sont-elles plus joyeuses ?

Et le seraient-elles, qu'elles feraient pourtant pleurer les bons aïeuls qui se souviennent, eux, de la « Vieille Maison de Chez Nous ».

VIATOR

EN LISANT HORACE

Vouloir après tant d'autres commenter quelques vers du vieil Horace, n'est-ce pas chercher inutilement de l'inédit, se réduire au rôle désagréable de *vide-poche*, comme l'affirmait un malin critique.(1) Nous possédons tant de magnifiques et complets travaux de savants glossateurs sur l'indépendant poète épicuriste du siècle d'Auguste, qu'il semble fort téméraire de tenter à notre tour une explication.

D'autre part, le *bulletin* à plusieurs reprises ayant publié des commentaires d'auteurs grecs et français, pour nous rendre aux réclamations de quelques professeurs nous entreprenons aujourd'hui cette imparfaite glose.

L'on n'y trouvera rien de neuf, nous sommes venus dans un monde si vieux déjà, tout a été dit sur Horace et surtout mieux dit, par des voix plus autorisées, mais nous proposerons ici simplement, en mettant au pillage tous les commentateurs que nous avons, quelques éclaircissements sur une partie de l'œuvre *horacienne*, nous suivrons la marche coutumière du professeur avec ses rhétoriciens.

*

* *

Horace, fier, méditatif, s'était assuré un moyen honorable de gagner sa vie en dehors de la littérature, prouvant ainsi que ses loisirs il se les réservait pour écrire ce qui lui plairait et comme il lui plairait. C'est dans ce sens, nous disent MM. Plessis et Lejay(2) qu'il faut entendre le « *paupertas impulit audax ut versus facerem* ». Ce *paupertas* c'est la fortune médiocre, l'*aurea mediocritas*. Horace ne s'est pas fait poète pour gagner de l'argent, et l'indépendance due à sa médiocrité — car même favori de Mecène, il vécut toujours dans un élégant dédain de ces honneurs ambitionnés des âmes vulgaires jusque dans la vieillesse même, qui devrait pourtant les éclairer sur leur frivolité,(3)— cette indépendance, si elle ne devait pas lui donner l'idée, devait au moins lui fournir la hardiesse d'écrire et de publier des vers plus ou moins mordants.

---

1) Cité par M. l'abbé J.-D. Lalonde, C.S.S. *Les auteurs grecs et les auteurs latins.* Étude publiée avec les rapports des jurys du baccalauréat, Université Laval, Québec, 1913.

(2) *Œuvres d'Horace, Vie d'Horace,* p. XIV, Hachette 1912.

(3) Cf. loc. cit.

Et pourtant, quoique libre de tout lien avec le monde qui fait le succès,(4) échappant à une servitude dont le joug ne paraît léger qu'aux ambitieux, il se plut d'abord à la poésie satirique. C'est la première période de sa carrière littéraire qu'il faut rattacher la publication des *Satires*. Lui-même dans la 6e satire du livre I raconte avec *humour* sa première entrevue avec Mécène.

C'est à ce livre des Satires que nous emprunterons le texte à expliquer.

Et d'abord, rappelons que n'en déplaise à Quintilien : *Satura quidem tota nostra est*(5), l'esprit satirique a existé de tout temps dans la littérature ; il s'est fait jour à travers les œuvres les plus diverses. Sans doute ici, l'auteur romain considérait plutôt la satire proprement dite constituée à l'état de genre distinct et l'on sait l'importance que la critique ancienne attachait à la distinction des genres.(6) Sans doute encore, serviles imitateurs en tout le reste des Grecs, les Romains se plaisaient à revendiquer l'invention du genre ; Horace lui-aussi ne se fait-il pas l'écho de cette prétention.(7)

Ce qu'il y a de certain c'est que les Grecs ont peu connu ce genre, bien qu'ils aient possédé Archiloque et Aristophane, on ne saurait lui rattacher l'élégie gnomique de Théognis, seul peut-être, Ménippe le cynique semble avoir cultivé ce genre spécial, mélange de prose et de vers auquel il a d'ailleurs attaché son nom.

Quant aux latins, portés naturellement par cette âpreté italique, *acetum italicum* dont parle Horace vers le genre satirique c'est sans doute des anciens chants fescennins qu'ils l'on fait sortir.(8) Nous en voulons pour témoignage les paroles même d'Horace,(9)

---

(4) Rappelons que le nouveau pouvoir était clément, ami des littérateurs et cependant le poète ne fit pas de bassesses ; il se donna, mais ne se vendit jamais.

Sans forfanterie il célébra Caton et les autres anciens. Avec Mecène comme avec Auguste il ne fut jamais servile. Où donc Voltaire a-t-il pu trouver raison de le blâmer sur ces relations ? Et lui donc, le patriarche ! Horace sait infiniment mieux que son accusateur garder la mesure dans la louange. Nous relevons trente passages en trente ans. Au reste chacune des seize pièces (la plupart du domaine lyrique) est motivée par un événement récent. L'une même après sept ans; peut-on dire qu'il se pressait ? Auguste (voir Suétone), Mecène ne lui reprochent-ils pas souvent son éloignement, son indifférence. Mais quelle indépendance ne montre pas le poète : Voir surtout Épître 7 du livre I.

(5) Quintilien X, I, 93.

(6) Séparée donc des genres lyrique, épique, dramatique ou romanesque.

(7) Satires, I, x, 66.

(8) Le mot *fescennin* venait selon les uns de Fescennia, ville d'Etrurie, et, selon d'autres, du mot latin *fascinum* qui signifie maléfice.

(9) Épîtres, II, I, 139.

c'était un mélange de vers et de prose, ou encore des vers dialogués dont une licence toute rustique fit un aimable et gai passe-temps. Mélange des sujets les plus divers, des mêtres les plus différents, mélange de la forme narrative et de la forme dramatique, la satire pritimive semble avoir tiré son nom de cette variété même ; c'était un pot-pourri, satura lanx, un ancêtre des *farces* (mélanges) médiévales,(10) une macédoine des sujets les plus variés et des formes les plus diverses. Mais la satire passait bientôt sous le joug de la muse, les vrais poètes lui donnèrent une forme régulière et toutes les qualités sans lesquelles la satire ne serait guère qu'un délit,(11) où la littérature n'a rien à voir. Il y avait, reconnaissons-le, dans le caractère romain une aptitude naturelle à la poésie sarcastique, mais ne craignons pas d'affirmer que malgré les apparences, la Grèce est entrée pour une certaine part dans les éléments dont se compose le génie des grands satiriques latins.(12)

Les Romains, et c'est ici que Quintilien a raison, plus pénétrants, plus attentifs que les Grecs à l'analyse des caractères avaient à la fois la vivacité d'impressions qui saisit au vol les travers et les vices, et le talent de les peindre; c'est-à-dire le génie satirique, différent du génie comique.(13)

Du reste où le mot de Quililien est particulièrement juste, c'est quand on l'applique à la satire tel qu'Horace la comprise.

Pour cet exclusif ayant à la fois « le goût très délicat et une prudence très circonspecte,»(14) la satire ne serait pas comprise comme elle le fut par Ennius son *auctor*,(15) Ennius que lui donna

---

(10) Plus exactement les Bibles (elles n'avaient de biblique que le nom), recueils de réflexions satiriques.— Les *farces* étaient primitivement des pièces melangées de latin et de français, elles ne devinrent que plus tard des pièces bouffonnes et satiriques : *soties.*

Rappelons en passant la fameuse satire ménippée (1593) pamphlet en prose, mêlé de quelques vers.— Ce titre était lui-même une réminiscence de Varron et de ses satires ménippées composées à l'imitation de celle de Ménippée.

(11) La loi des *Douze Tables* défendait sous peine de châtiment d'attaquer personne par des chants diffamatoires. Elle fut cause, comme l'affirme Horace :

...Vertere modum, formidine fustis,
Ad bene dicendum delectandumque redacti

Épîtres, II, I, 154.

(12) C'est Horace lui-même nommant les modèles de Lucilius : Eupolis, Cratinus, sans parler de Menippée et de Timon.

(13) Cf. G. Boissier, *Satura tota nostra est*, *Annuaire* de 1895 pour l'École pratique des hautes études.

(14) Le mot est de Faguet, *Revue des Deux-Mondes*, 1er mai, 1894.

(15) En fait, il est reconnu que la satire existait à Rome bien longtemps avant qu'Ennius vint de Rudies.

la forme savante, elle ne serait pas non plus, quoi qu'à un degré moindre telle que la voulait Lucilius le vrai créateur du genre, l'*inventor*, non, il ne sagissait plus au temps où écrivait Horace de s'indigner contre le vice et de tonner contre les débordements du siècle.

Sous les peintures des satires de l'ami de Mécène, il y a une philosophie ni profonde, ni originale si l'on veut c'est un poète et un moraliste à sa manière, mais aimable et sans système.(16)

Si à Rome le vice était partout, le poète sentit ce qu'il pouvait ; il n'essaya pas de nettoyer les écuries d'Augias ; il ne vit ou ne voulut voir que le côté ridicule des choses ;(17) il ne fut que gai et plaisant ; Il prodigua l'ironie et les saillies agréables. Sa douceur naturelle ne lui permettait guère du reste que les objurgations discrètes et mesurées. S'il se moque du vice, ou mieux de ses travers et de ses laideurs, il lui oppose les charmes de la vertu qu'il aimait, sans toutefois la pratiquer toujours, et en particulier de cette vertu qui est toute dans la prudence et le savoir-vivre.

Aussi bien, partout c'est une causerie aimable ou un dialogue sans prétention. L'écrivain marche au courant de sa plume et de sa pensée sans s'arrêter à un plan bien étroitement défini, mêlant des fables, des anecdotes au développement de ses idées.

Le ton est légèrement sceptique; affirmerons-nous après l'abbé Lechatellier,(18) que la morale n'a rien de bien relevé, l'arme d'Horace c'est le ridicule.(19)

Le suprême et toujours agréable mérite des *Sermones*, c'est qu'elles sont le fidèle et parfait miroir de la société romaine contemporaine.(20) Non seulement se réfléchissent là dedans la vie et les mœurs des Romains d'alors mais aussi le caractère du poète lui-même. Et c'est ainsi qu'en ne s'exceptant pas de la plupart des défauts qu'il reprochait aux autres, Horace a ôté à ses critiques ce qu'elles pouvaient avoir d'irritant ou d'acerbe.(21) Les satires sont une continuation de la *palliata*, les grands y tiennent peu de

---

(16) Quoiqu'on ait dit Horace est étranger à tout système et à tout pédantisme d'école.

(17) Témoin cette parodie constant des procédés de discussions employés par les Stoiciens. (Cf. liv. II des Satires.)

(18) *Horace*, Intr. II, V.

(19) Cf. Perse, Sat., I, CXVI.

(20) C'est à ce titre surtout que nous avons choisi la 9e satire du livre I, comme texte à expliquer.

(21) Cf. Sat. II, 7.

place ; le poète promène à nos yeux, sous les costumes de son temps et de son pays les vies et les ridicules qui sont le fond de la nature humaine.(22)

Les modèles préférés du poète, petits bourgeois, usuriers, paysans ne sont que des mannequins des *types*, ou si l'on veut, dans une même satire, parfois plusieurs représentants du même type. Horace ne maintient pas l'unité de personnage, il n'a pas songé a prendre surtout des individus ; parfois même il fera parler un être quasi abstrait. Aussi la comédie elle-même, si Rome avait eu à cette époque une vraie comédie ne reproduirait pas mieux le mouvement et la physionomie de tout ce qui se remuait dans la ville éternelle. Marionettes du temps passé auxquelles Horace a prodigué les ressources de son esprit aimable et railleur qui se joue avec une bonhomie malicieuse de tous les sujets.

Devenue ainsi dramatique, la satire chez Horace est tantôt narrative, tantôt dialectique, tantôt dialoguée. Plus d'une même peuvent être placée dans plusieurs catégories.(23)

Au reste Horace lui-même définit la satire telle qu'il la conçoit (I. 4, 10 ; II. 1) il énumère les qualités de style qu'il jalouse le plus et enfin il revendique le *droit du poète* en plaçant l'œuvre parfaite en dehors des discussions et des règles qui décident les affaires civiles.(24)

Les *satires* comme du reste les autres écrits d'Horace devinrent classiques de bonne heure. Au dire de Juvenal(25) elles étaient depuis longtemps d'un usage courant dans les écoles. Horace lui-même avait pressenti le destin de son œuvre;(26) il s'était du reste promis une gloire durable :

Exegi monumentum aere perennius.(27)

Aussi le nombre des manuscrits d'Horace est-il considérable, on en compte plus de 250(28) et il y en a un grand nombre de perdus car le XVIe siècle en comptait davantage.

---

(22) Ses peintures ont un caractère réaliste ; n'est-ce pas Patin qui, dans les belles pages qu'il a consacrées à Horace, a pu reconstituer un tableau *D'une journée à Rome* par de simples extraits du poète.

(23) *Horace*, Plessis et Lejay, Étude litt. XXXVIII.

(24) Ibid.

(25) Sat., VIII, 226.

(26) Epit. ad librum suum, I, xx, 17.

(27) Ode III, XXIV, 1.

(28) L'Université Laval possède plusieurs anciennes éditions des œuvres d'Horace : Notons l'in-quarto : PRÆLECTIONES PETRI GUALTERII CHABOTII PICTONIS SANLUPENSIS : QUIBUS QUINTI HORATII FLACCI VENUSINI VATIS PŒMATA OMNIA TRIPLICI ARTIFICIO ; DIALECTICO, GRAMMATICO ET RHETORICO ACCURATE EXPLICANTUR, Etc.. etc. *Basileæ, ex officina Lheonardi Ostenii Anno* 1587, *Avec*

*
* *

Un mot maintenant du style des satires avant d'étudier l'une d'elles.

Ce style est varié comme les sujets mêmes. Si le poète touche à tout et parle de tout, c'est toujours avec le ton que comporte chaque chose, « comme le Chrémès de la comédie, il élève quelque fois la voix, et ses accents atteignent à l'éloquence.» Mais en général ces *Sermones*, comme les nomme lui-même le poète, sont une causerie vive et franche, pleine de tours et d'expressions pittoresques ; c'est net, court, rapide ; simple, naturel, délicat. D'affectation, de bel esprit, d'emphase, nulles traces. Le poète du reste ne néglige rien pour reproduire tous les mouvements, les caprices et ce scintillement de la conversation familière.

---

privilège du roi de France Henri III. Cette scolie de plus de 1000 pages, à tranche dorée fut donnée comme récompense à Jean-Frs Buisson, rhétoricien au Collège des Jésuites, à Québec, le 30 janvier 1679, à la distribution des prix.— Le livre porte encore un ex libris Min. Sem. Queb. 30 mars, 1737.— Voyez-vous aujourd'hui la tête d'un écolier recevant pour prix de composition littéraire un in-quarto des œuvres d'Horace. O temps, o mœurs !

Un vieil in-octavo : IN Q. HORATIUM FLACCUM, DIONYSII LAMBINI MONSTROLIETSIS REGII PROFESSORIS COMMENTARIUS LOCUPLETISSIMUS.— ADDITÆ SUNT HENRICI STEPHANI DIATRIBÆ... *Genevae,... apud Samuelem Crispinum* 1605.— La dédicace de Lambin est adressée au roi Charles IX.— On sait que ce fameux philologue ne travaillait qu'avec une extrême lenteur... d'où nous est venu le verbe *lambiner.* Ce précieux ouvrage était au Séminaire de Québec en 1702.

Quelle somme de minutieuses recherches ces livres ne renferment-ils pas et nous sommes loin d'avoir épuisé ces mines de patients et savants recueils.

Citons encore les POÉSIES D'HORACE TRADUITES EN FRANÇAIS par le *Père Janadon, S.J.,...* 1756.—HORACE DE LA TRADUCTION DE M. DE MARTIGNAC, *édition de* 1696.— Ex libris M. S. 1736.

— QUINTI HORATII FLACCI OPERA. INTERPRETATIONE ET NOTIS ILLUSTRAVIT LUDOVICUS DESPREZ CARDINALITIUS SOCIUS AC RHETOR CINCRITUS JUSSU CHRISTIANISSIMI REGIS IN USUM SERENISSIMI DELPHINI AC SERENISSIMORUM PRINCIPUM BURGUNDIÆ, ANDIUM ET BITURIGUM. Huic editioni accessere Vita Horatii cum DACERII notis, Ejusdun Chronologia Horatiana, et Præfatio.

De Satira romana,— Editio decima quarta, prioribus longi emendatior. — *Londini.*— 1776.— Les poésies d'Horace, traduites en français, Paris, 1753.

Et que d'autres précieux et chers livres que nous ne saurions toucher sans respect, en songeant à nos vieux maîtres, en nous rappelant quels trésors, quelles jouissances ces pages jaunies furent pour nos devanciers. Ils étaient si rares, les livres, à certains jours de notre histoire, que c'est avec émotion que l'on tourne ces pages poudreuses sur lesquelles tant des nôtres ont peiné.

Sous sa main, l'hexamètre s'assouplit à des usages pour lesquels l'ïambe seul avoir été fait. Défiez-vous des apparences, vous croyez a une versification négligente, mais sachez donc découvrir sous des formes familières, sous un gracieux laisser-aller, un art consommé. Le poète ne laisse rien au hasard ; il fait par un labeur d'artiste ce que les Grecs faisaient naturellement sans effort, il joint aux coupes les plus libres et les plus variées du rythme épique une exquise harmonie. Il peut aussi tout peindre, tout exprimer ; le vers, s'il le faut, ressemblera à la prose mais sans cesser d'être digne de la poésie.

Dirons-nous encore, à la louange du poète, de l'écrivain, que s'il rencontre quelque grande idée, quelque grand principe, aussitôt expire sa raillerie ; la phrase s'anime, ample, majestueuse; les vers, et pour la facture et pour la noblesse, et pour la gravité sont alors comparables aux plus beaux passages des Géorgiques, de l'Énéide même.(28)

Horace est encore moraliste ; il n'est pas cet épicurien fanatique que d'aucuns ont voulu découvrir, il n'est pas non plus un modèle, toujours. Dans ses satires toutefois, il fait la guerre à tous les vices avec une verve de bon sens, avec une impitoyable franchise. Méprisant l'ambition vulgaire, mais sans religion, dénué de ces fortes convictions qui font les grandes âmes il s'est laissé aller au courant de la société où il vivait et pourtant il était digne de se montrer supérieur à son siècle. En résumé, la grâce, l'ampleur, la maîtrise de la pensée et du style, la sincérité, une vertu limitée et terre-à-terre, l'honnêteté de sentiments moyens, mais qui ne manquaient pas d'originalité à la date où ils furent exprimés tiennent lieu à cet écrivain de qualités plus hautes.

S'il a la sagesse d'un homme instruit qui a vécu, est-ce dire que nous devrons nous laisser charmer par les apparences ? Oh, que non, gardons-nous bien de laisser fléchir la règle du bien en faveur de tout ce qu'il y a, jusque dans les égarements d'Horace, de grâces, d'abandon et de bonhomie.

Mais on nous laissera aimer Horace pour sa tendresse envers ses amis, Mécène auquel il promet de ne pas survivre, Virgile qu'il appelle la moitié de son âme ; pour son attachement filial, rappelez-vous les beaux vers où il célèbre les vertus de son père, l'admirable dévouement de cet homme simple et bon qui lui donna la vie supé-

---

(28) Cf. Pierron, Littérature romaine.

rieure ou du moins les moyens d'y atteindre ; pour sa franchise, son horreur de la brigue et de l'ambition— nous le prouverons bientôt, — son désintéressement, sa noble indépendance, pour ce je ne sais quoi enfin de captivant qui nous enlève le courage de nous irriter — il a peint l'*homme* de toujours avec des couleurs si fraîches,— on est désarmé devant lui comme devant un enfant, on voudrait châtier, on ne peut que reprendre.(29)

(*à suivre*)

(29) Cf. Pierron, loc. cit.

ADOLPHE GARNEAU, ptre
Petit Séminaire de Québec.

———

CHRONIQUE COLLÉGIALE

L'Enseignement Classique

Les journaux, les revues et les orateurs politiques ont tellement mis à la mode cette question de l'enseignement des classiques que je m'en voudrais de n'y pas aller de mon mot. Non pas que j'aie la prétention de dire quelque chose de nouveau : le débat est vieux comme le monde et tout ce qu'on a dit et écrit depuis quatre ou cinq mois avait été dit à peu près de la même manière des centaines de fois par les « réformateurs » des siècles passés. L'un des récents antagonistes du grec et du latin a même eu la fantaisie de confesser ingénument qu'il avait puisé son argumentation dans Montaigne. Chroniqueur fidèle, je veux simplement porter à la connaissance de nos lecteurs ce que pensent de ces prétendues réformes, des professeurs de séminaire qui ont blanchi sous le harnais, des hommes du métier qui fréquentent la jeunesse depuis vingt, trente et même soixante ans.

C'est donc au grec et au latin qu'on en veut encore et l'on dit comme ça : Dans les collèges classiques, on enseigne le grec et le latin trop longtemps et à trop de monde. Il faudrait donc en retrancher quelques classes et les remplacer par des matières plus pratiques. Les plus osés vont même jusqu'à soutenir que cette étude est parfaitement inutile et proposent rien moins que de l'éliminer du programme ou de retirer la plupart des jeunes gens des collèges pour n'y laisser qu'une élite.

Concédons d'abord que de fait, une fois le stage au collège terminé, le grec et le latin ne servent guère à grand'chose et si on ne les étudiait qu'au point de vue utilitaire de la pièce sonnante, mieux vaudrait de suite en soulager nos programmes ; je concèderai d'aussi bon cœur qu'il y a dans nos classes, la chose crève les yeux une fois qu'ils sont sortis du collège, des élèves qui ne tireront aucun profit des études classiques, et je serais le plus heureux des professeurs si un de ces messieurs venait me montrer du doigt ceux de mes élèves qui plus tard seront de l'élite de la nation et ceux qui ne le seront point. Il y a bien les paresseux que je laisserais partir volontiers, mais à quoi bon ? si l'instruction est obligatoire pour tous, ils ne feront pas pire ici qu'ailleurs. Faire un choix ? mais on refuse chaque année des élèves mal préparés, on en dirige

chaque année vers le cours commercial qui marche ici à côté du classique, et, des quatre-vingts élèves environ qui entrent d'ordinaire au cours classique, une vingtaine seulement terminent leurs études. Il y a un choix là-dedans, ce me semble.

Est-il vrai maintenant que dans les cours classiques on enseigne trop de grec et de latin ? Pour la discuter honnêtement je crois qu'il importe au plus haut point de placer la question à son véritable point de vue, c'est-à-dire au point de vue des jeunes gens : ne pas supposer par conséquent qu'ils ont trente ou quarante ans comme nous et qu'ils sont sérieux comme nous voudrions l'être. En fait, dans les collèges, nous avons affaire à une jeunesse légère, pétulante, inconsidérée, la même que nous étions à leur âge, vous rappelez-vous ? Or cette jeunesse, vous voulez qu'on l'instruise et il n'y a pas moyen. Avez-vous jamais vu un jeune homme instruit ? J'ai vu des avocats, des médecins, des prêtres, des magistrats instruits, savants même, mais des jeunes gens, jamais. Il y en a qui peuvent avoir appris bien des choses, oui, mais les savoir, mais savoir les exploiter à vingt ans ? *rara avis !* Avez-vous enseigné déjà ? Avez-vous seulement conversé avec un jeune homme de quinze ans ? Avez-vous remarqué comme il ne sait rien, même des choses qu'on lui a répétées à satiété et qu'il a apprises par cœur ? Pour l'aider à trouver des dérivés français au mot grec ὕδωρ, je demandais à un grand garçon s'il savait ce que c'était qu'une machine hydraulique. On le lui avait expliqué en classe et il devait avoir eu mille occasions de le chercher dans son dictionnaire, de le voir sur des images et d'en entrendre parler chez lui, et il ne savait pas. A cet âge on n'apprend rien. Je dirai plus. Vous qui avez trente ans, quarante ans et plus, avez-vous jamais composé un article, fait un discours, rédigé une conférence ou un plaidoyer sans avoir consulté longuement vos manuels, compulsé vos documents et vos notes ? Que c'est donc lamentable, n'est-ce pas, de voir comme on reste ignorant longtemps ! Et le jeune homme, lui, il faudrait qu'il sortit du collège érudit, instruit et sachant tout, comme l'heureuse *Minerve* sortit du cerveau de Jupiter armée de pied en cap. Cela du moins en théorie, dans de beaux articles, car en pratique je sais bien que vous agiriez autrement. Supposons en effet qu'ayant à exploiter une grande industrie, il vous arrive un jeune homme bien mis, affable, qui vous présente un certificat d'études complètes dans un des meilleurs *high schools* du Canada, muni par ailleurs des recommandations les plus engageantes et diplômé « avec grande distinction ». Supposez même qu'il sorte de l'École des Hautes Études. Allez-vous tout de suite le placer à la tête de votre maison ? Oh

que non ! Il va passer par tous les emplois qui l'instruiront graduellement de votre industrie et après, quand vous le jugerez assez capable, si d'ailleurs il a montré toutes les qualités d'initiative, de sobriété, d'honnêteté, etc., vous lui confierez peut-être la direction de vos affaires. Le pauvre jeune gradué, il n'était pas encore assez instruit ! Mais me voilà loin de la formation gréco-latine.

Puis donc que sept ou huit ans d'études commerciales ou classiques ne peuvent instruire un jeune homme, il importe que le professeur de collège vise à autre chose, s'il ne tient pas à perdre son temps. Que faire alors ? Tous les collèges et séminaires le disent clairement quand ils s'annoncent dans les journaux sous la rubrique : Maisons d'éducation. Ah ! voilà. Ce ne sont pas des maisons d'instruction mais d'éducation ; ce que l'on prétend faire, ce n'est pas instruire les jeunes gens mais les éduquer (*ducere ex :* les sortir de leurs coquilles), les former, les mûrir en développant d'après une méthode adaptée à leur naturel, toutes leurs facultés d'intelligence, de jugement, d'imagination, de goût et même de sensibilité. Ce n'est pas que je prétende l'éducation et l'instruction si dissemblables qu'elles puissent se séparer ; mais l'éducation étant le fondement même de l'instruction, elle doit se faire la première et avec le plus grand soin ; une fois l'élève bien formé, ses facultés normalement développées et mûries, l'instruction se greffera d'elle-même et facilement selon les besoins de la vie.

Or l'expérience de je ne sais combien de siècles a constaté et enseigné qu'il n'y a rien comme l'étude des langues classiques pour développer et mûrir les facultés de l'esprit chez les jeunes gens. La version grecque et la version latine captivent toutes leurs facultés, les astreignent à la réflexion, à la discussion d'un texte, pendant des heures, sans distraction possible (venez les voir au travail un mardi), avec l'ambition de trouver et la satisfaction d'avoir trouvé par eux-mêmes un sens et le vrai sens ; ce que ne saurait faire aucune étude pratique, sauf peut-être les mathématiques qui deviendraient desséchantes au possible si elles étaient seules.

Et à partir de là, est-ce qu'on fait trop de classiques ou trop longtemps ? Je sais bien comme vous qu'en quelques mois je pourrais, en les chauffant à blanc, dresser des élèves de choix à traduire une page de grec en une heure, mais à quoi cela servirait-il ? L'instruction peut-être pourrait se faire à la vapeur, mais non pas l'éducation. On peut bien en quelques années bourrer, gaver des élèves de toutes sortes de connaissances utiles qu'ils s'empresseront d'ailleurs d'oublier aussitôt ; mais l'éducation, la gymnastique de l'esprit, la discipline des facultés doivent être nécessairement un

travail de patience : c'est une habitude de mesure et de jugement qu'il faut faire contracter aux jeunes gens, une seconde nature à créer. Vous savez bien que petit à petit l'oiseau fait son nid et que les fruits mûris trop vite en serre chaude n'ont aucune saveur et se gâtent sitôt cueillis.

Encore si on ne faisait du grec et du latin que pour le grec et le latin je pourrais avouer qu'on en fait trop mais la version latine et la version grecque bien traduites et bien expliquées ne sont-elles pas plutôt un travail de rédaction française ? Et l'explication des textes, les pages d'histoire, de littérature ou de philosophie, les études de mœurs et de caractères comptent-elles pour rien ? La tension de l'esprit, l'exercice du jugement, le jeu de l'imagination qui se font pendant tout ce temps-là, est-ce donc du temps perdu ? — L'élève ne s'en rend pas compte ? — Peut-être. Mais s'en rendrait-il plus compte si on l'occupait à simuler des opérations de banques avec de faux chèques ou à dresser des bordereaux pour des inconnus comme X et Z. C'est parfois à son insu que l'élève se cultive et se développe de même que c'est souvent à leur insu que l'homme de profession ou même le financier profitent de la formation classique qu'ils ont reçue au collège.

Enfin, j'en viens à l'élite. Pour elle on concède partout la nécessité de la culture gréco-latine. C'est par cette gymnastique que l'on forme ces esprits disciplinés, ces volontés rompues à l'effort persévérant, ce discernement et cette clairvoyance qui font l'homme capable d'exercer un ascendant sur ses semblables. Mais au-dessous de cette élite, n'est-il pas important qu'il y ait une classe d'hommes ayant reçu une culture qui leur permette de comprendre et de suivre l'élite ; une classe d'hommes qui ne redoutent pas ces gens de l'élite, mais, ayant appris à les aimer au collège, les estiment et les fréquentent dans le monde et fassent ainsi un groupe de transition entre eux et la masse du peuple toujours un peu défiante ? Et alors y a-t-il trop d'élèves dans les collèges classiques ? N'allez pas trop en restreindre le nombre, autrement, je le redoute du moins, votre élite ne sera qu'une élite en l'air qui frappera dans le vide tandis que la masse ne saura que se cabrer au simple énoncé de ses idées.

Puis la classe instruite, l'élite, en un pays civilisé et du plus pur sang français, n'a-t-elle pas besoin d'une solide formation littéraire et, en notre temps surtout, ne doit-elle pas parfaitement posséder la langue française ? Or, on ne sait pas le français, on n'est pas un lettré si on n'a pas la culture gréco-latine. Un journal français avait provoqué de la part des académiciens une sorte de plébiscite sur cette culture. M. René Doumic donna une espèce de conclusion

à tout ce débat. Avec Jules Lemaître il se fit le champion des études classiques. Ce n'est pas l'abandon de la version qu'il déplore, on la pratique encore partout, mais il regrette qu'on néglige la composition latine en vers et en prose : « En renonçant au latin, dit-il, c'est à l'intelligence même de notre langue et au maintien de notre tradition littéraire que nous renoncerions, et c'est donc tout l'avenir de l'esprit français qui se trouverait compromis.» Puis il passe en revue les maîtres de la langue française : Montaigne et Rabelais, Corneille et Racine, Bossuet et Fénelon, Voltaire et Chénier, Hugo, Michelet, Taine et Renan, tous des gréco-latins de collèges et même des séminaires classiques de France. Il ajoute que les contemporains doivent et attribuent leur connaissance de la langue à leur formation classique : « Quant aux autres, dit-il, ils pourront bien prétendre, s'ils en ont envie, qu'ils ne doivent rien aux premiers enseignements qu'ils ont reçus, et même qu'ils ne doivent tout qu'à leur propre génie : il n'en reste pas moins qu'à leur insu cet enseignement les a pénétrés, et qu'infidèles ou honteux, ils sont tout de même les disciples des anciens. En fait, et étant donné qu'il n'y a pas chez nous de littérature populaire, nous n'avons que deux sortes d'écrivains : les écrivains lettrés, qui sont de formation gréco-latine, et les autres, qui sont en dehors de la littérature.» (1)

Après cela, on tire l'échelle. . . et je vous fais ma révérence.

HENRI LECOMPTE, prêtre.

Séminaire de Sainte-Thérèse.

CHRONIQUE SCIENTIFIQUE

. . . De plus en plus la science et la philosophie se pénètrent et s'associent, pour leur plus grand avantage réciproque ; de même que nos plus illustres philosophes se piquent d'une éducation scientifique très réelle, nos savants les plus spécialisés font souvent bonne figure de philosophes voire de métaphysiciens. N'en fut-il pas ainsi d'ailleurs aux temps heureux de Thalès, de Pythagore, même d'Aristote ? La médecine, en particulier, a tout avantage à frayer le plus possible avec la psychologie : aussi croyons-nous ne pas excéder

(1) *Études de la littérature français,* 1ère série : article : «L'Enseignement du latin », Perrin & Cie, 1905.

le cadre de ces articles en signalant à nos lecteurs le livre très intéressant et très documenté que vient de publier sur le *subconcient normal*, M. Édouard Abramowski, chef de laboratoire à l'Institut polonais de Varsovie.(1)

A l'aide d'expériences fort simples, mais patiemment exécutées, M. Ed. Abramowski nous révèle le rôle capital de l'*oubli* dans la continuité et l'harmonie de notre vie psychique. Parmi les innombrables impressions de chaque jours, bien peu se fixent dans la conscience à l'état de souvenirs précis et concrets. Si nous sommes appelés à faire le récit détaillé des événements les plus marquants de notre vie, que d'erreurs et que d'oublis ne commettons-nous pas, soit que nous changions l'ordre chronologique des épisodes, soit que nous omettions tels incidents, considérés comme essentiels par une personne s'étant trouvée dans les mêmes circonstances que nous! Ces faits, en apparence oubliés, et dont l'évocation par autrui (pour quelques-uns au moins) nous rappelle l'exactitude et l'intérêt, ont-ils donc été totalement perdus pour notre personnalité psychologique ? Non, dit M. Abramowski ; ce qui reste d'eux et restera toujours a contribué à renforcer notre impression d'ensemble. Les philosophes contemporains, qui ont construit d'ingénieuses théories de la mémoire, diraient peut-être que certaines cellules cérébrales avaient gardé l'empreinte de ces événements et, partant, que le hasard des impressions nouvelles pouvait les faire revivre en tant que souvenirs. Ce n'est pas par de tels hypothèses, anatomiques ou physiologiques, qu'il faut expliquer la valeur du subconscient, de ce qui s'incorpore à notre vie intérieure tout en paraissant oublié ; ce qui persiste, ce n'est pas, ou ce n'est pas seulement une aptitude organique à reconstituer dans sa forme primitive telle ou telle sensation dont rien ne semble avoir été conservé : c'est un état émotionnel de durée indéfinie, sans représentation intellectuelle concrète et s'amalgamant à toute la série des états de même ordre. Ce passé émotionnel subsiste à tout instant dans notre for intérieur ; il devient la trame de notre personnalité sentante, dont la qualité autant que les circonstances extérieures, déterminera la direction et l'aspect des pensées et des actes de notre personnalité intelligente et volontaire. C'est cette trame effective, reliquat émotionnel de l'*oubli*, qui règle le jeu de nos associations d'idées et de notre imagination. Sans elle, les souvenirs dûment enrégistrés et les souvenirs possibles ne se présenteraient à notre conscience que comme des rappels de perceptions plus ou moins nettes, mais ne seraient pas

(1) *Le Subconscient normal, nouvelles recherches expérimentales*, un vol, 440 pages, Alcan.

ressentis comme devant être incorporés à notre *moi*. Trop nombreux pour être simultanément évoqués, et dans l'ordre qu'il faut, ils se présenteraient comme des phénomènes psychologiques isolés, sans cohésion les uns avec les autres, et sans intérêts pour nos réflexions et nos déterminations.

Ainsi, à l'état normal, bien entendu, notre unité psychique, notre individualité, se compose non seulement de nos souvenirs concrets, classés chronologiquement, mais aussi du sentiment continu, sans cesse modifié et sans cesse enrichi, qui résulte de nos perceptions successives : les faits isolés sont reliés entre eux par un état affectif à tout moment variable, mais ininterrompu.

Pour démontrer, à l'aide d'un cas particulier, le rôle de l'oubli dans l'harmonie de la vie consciente,— ou mieux, le rôle de l'élément émotionnel persistant des sensations oubliées,—M. Abramowski nous donne l'exemple suivant : Quand on lit une belle poésie, chaque strophe évoque des images précises et aussi une émotion particulière ; mais au fur et à mesure que la lecture se prolonge, les images s'estompent et se fondent en un décor unique ; bien des détails ne se gravent pas nettement dans la mémoire. Cependant l'émotion esthétique se développe suivant l'intention de l'auteur et résulte de l'ensemble de la lecture, quoique chaque strophe envisagée isolément n'ait pas laissé de souvenirs d'une précision absolue. Bien plus, une strophe descriptive, isolée, arbitrairement choisie au milieu de l'ouvrage, peut permettre au lecteur d'évoquer une série d'images et d'impressions toutes différentes qui se dégagent de la lecture de tout le poème.

Ce qui s'applique à un petit incident (pourtant déjà complexe) de notre vie intellectuelle s'applique aussi, toutes proportions gardées, à cette vie intérieure tout entière.

Francis Marre,
(*Le Correspondant*, revue des sciences, page 949.)

LIVRES ET REVUES

Fêtes et souvenirs 12 et 13 juin, 1918. 308 pages. Collège de Sainte-Anne la Pocatière. Québec, 1918.

Cette jolie brochure ornée de vignettes renferme l'historique des fêtes des 12 et 13 juin, 1918, lors de la bénédiction de la nouvelle chapelle.

Le livre s'ouvre par un bref exposé des progrès du collège, puis c'est le récit des préparatifs de la fête ; l'arrivée des anciens ; la cérémonie de la bénédiction ; la réception officielle ; le banquet et les discours.

Successivement, sir Charles Fitzpatrick, l'honorable Thomas Chapais, l'honorable Jos.-Ed Caron, l'abbé Alphonse Têtu, M. Wenceslas Lévesque parlent lors de la réception officielle, puis le lendemain, sermon du Rév. Père Langlais à la messe solennelle et discours de l'honorable juge L.-P. Pelletier, de M. le chanoine L. Dumais, du Rév. Père Letellier et de l'honorable juge Carroll, au banquet.

Après ce flot d'éloquence, les pages deviennent plus tendres, plus intimes ; ce sont les souvenirs, les choses, les hommes, les supérieurs, les directeurs et professeurs des jours d'antan qui défilent devant nos yeux, longue théorie d'homme à l'infatigable dévouement et à la science modeste, mais vaste et bien équilibrée ; hommes de tête et de cœur, éducateurs de notre race, professeurs d'énergie.

Enfin en appendice, des détails intéressants pour tous les anciens et les élèves actuels.

En résumé, une pierre de l'histoire régionale, bien compacte et amoureusement taillée, qui solidifie l'histoire de nos vaillantes maisons d'éducations, en attendant qu'elle aille se placer harmonieusement dans le vaste édifice de notre histoire nationale.

Statistiques de l'enseignement pour l'année scolaire 1916-16. Québec.

Livre nécessaire, indispensable à qui veut se tenir au courant des progrès marqués de l'enseignement dans notre province. Statistiques, renseignements, tout est là à portée de la main.

Quelques articles : — On a vu dans le numéro de mars du *Canada Français* la solide conférence de M. le juge Dorion sur l'*instruction obligatoire.* Le public a suivi également le débat à l'Assemblée législative sur la formation chez nous d'une élite intellectuelle ; on aura lu avec plaisir le bel éloge de nos collèges classiques fait par plusieurs députés, entre autres par MM. Monet et Perrault.— Notons aussi ces paroles si exactes, malheureusement de M. le député A. Cannon : « Nous n'aidons pas à notre Université comme nous devrions le faire.»

Les professeurs aimeront aussi à lire, dans la *Revue Dominicaine*, livraison d'avril, le splendide éloge du Père Richard, *Un éducateur*, par M. l'abbé Joseph-G. Gélinas.

L'*Enseignement Primaire*, mars 1919, nous apporte une notice intéressante sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire et à la page 416, la très importante lettre de M. le chanoine Ross sur le travail de revision du programme de l'enseignement primaire. Il y a là des documents précieux que les professeurs de l'enseignement secondaire ne doivent pas ignorer.

L'*Enseignement Chrétien*, février, article de M. Ballen : une *instance contre le mot-à-mot dans les traductions ;* deux articles, fév.-mars, de M. A. Mouchard : *ce qu'il convient de dire à la jeunesse française après la guerre.*

Ad. G.

INFORMATION

Nous faisons tirer à part le *tableau d'analyse logique* contenu dans le présent numéro. Les confrères qui voudraient se procurer des copies pourront en obtenir à conditions faciles en s'adressant au Secrétariat de la rédaction du *bulletin.*

POUR AIDER A L'EXPLICATION DES AUTEURS FRANCAIS.---LA FONTAINE

Texte

LE CHÊNE ET LE ROSEAU

Le chêne un jour dit au roseau :
« Vous avez bien sujet d'accuser la nature :
Un roitelet pour vous est un pesant fardeau :
Le moindre vent qui d'aventure
Fait rider la face de l'eau,
Vous oblige à baisser la tête ;
Cependant que mon front, au Caucase pareil,
Non content d'arrêter les rayons du soleil,
Brave l'effort de la tempête.
Tout vous est aquilon ; tout me semble zéphyr.
Encor si vous naissiez à l'abri du feuillage
Dont je couvre le voisinage,
Vous n'auriez pas tant à souffrir :
Je vous défendrais de l'orage ;
Mais vous naissez le plus souvent
Sur les humides bords des royaumes du vent.
La nature envers vous me semble bien injuste.
— Votre compassion, lui répondit l'arbuste,
Part d'un bon naturel ; mais quittez ce souci ;
Les vents me sont moins qu'à vous redoutables :
Je plie, et ne romps pas. Vous avez jusqu'ici
Contre leurs coups épouvantables
Résisté sans courber le dos ;
Mais attendons la fin. » Comme il disait ces mots,
Du bout de l'horizon accourt avec furie
Le plus terrible des enfants
Que le nord eût portés jusque-là dans ses flancs.
L'arbre tient bon ; le roseau plie.

Le vent redouble ses efforts,
Et fait si bien qu'il déracine
Celui de qui la tête au ciel était voisine,
Et dont les pieds touchaient à l'empire des morts.

(Fables 1, 22. Édition annotée par L. Clément, 3e édition. Armand Colin et Cie).

Explication

Par souci de la clarté,— puisque nous n'étudions les modèles que pour apprendre à nos élèves à les étudier eux-mêmes,— nous partagerons notre explication en deux parties: 1°) matière et composition ; 2°) détails du style. Nous ajouterons, s'il y a lieu, quelques remarques plus générales.

La fable *Le chêne et le roseau* se compose d'un discours, d'une réponse et d'un fait qui donne raison au plus faible des interlocuteurs. Point d'entrée en matière, aucun renseignement sur les personnages. Quel est ce chêne, ce roseau ? Le moment et le lieu de la scène ? Le poète ne s'en préoccupe guère, tout entier qu'il est à son rêve poétique et à la peinture de ce contraste de la force orgueilleuse qui résiste moins bien que l'humble faiblesse aux coups de vent de la fortune. Donc, La Fontaine court tout de suite au cœur du récit. Il enseigne, par ce fait, à nos élèves à ne pas trop s'attarder au début de leurs compositions, et à ne pas bâtir de ces portiques grandioses, vrais hors d'œuvre, qui écrasent parfois le reste de l'édifice.

Le chêne un jour dit au roseau :

Le discours du chêne est presque en forme : une porposition à démontrer, une preuve et une conclusion. Comment se fait-il qu'un chêne parle, fasse une miniature de discours, exagère même les choses qu'il dit, comme celui qui s'exprime sous l'effet d'une passion, sans que nous cessions de voir le chêne à travers l'homme ? De ce que le poète n'insiste pas. Il ne faut pas que nous ayons le temps de réfléchir. « La fable est un genre où il ne faut qu'esquisser ».(1) Et quand c'est un La Fontaine qui la compose, il nous distrait et nous charme sans cesse par l'invention du détail. Tant que nous rêvons avec le poète, nous ne songeons pas un instant à l'invraisemblance d'un arbre qui fait un joli discours de rhétorique.

Ce qu'il importe donc, c'est de bien choisir les détails, de ne pas les multiplier, de ne pas les aligner avec trop de raideur, de les disposer avec autant de souplesse et d'abandon que dans une causerie. Telle est la méthode de La Fontaine dans le discours du chêne.

H. Taine, *La Fontaine et ses fables*, p. 191.

Un roitelet pour vous est un pesant fardeau ;
Le moindre vent qui d'aventure
Fait rider la surface de l'eau
Vous oblige à baisser la tête.

Ces deux traits, pris dans la nature, nous peignent à merveille la fragilité du roseau. Mais voici que le causeur enfle sa voix, s'exalte, élargit la bouche, pour ainsi dire, de toute la longueur de l'alexandrin. Il se range de plain-pied avec les plus grands objets de l'univers : il est haut comme le Caucase, il arrête les rayons du soleil, il résiste à la tempête. Dans sa pitié hautaine, l'âme végétative de ce chêne n'est-elle pas un peu parente de la fière Junon de Virgile : *Quæ divum incedo regina ?* Que le roseau nous semble petit à côté de ce géant ! En vérité, la nature n'a pas su partager ses dons ; tout à l'un et presque rien à l'autre. La comparaison finit sur une observation générale qui la résume :

Tout vous est aquilon ; tout me semble zéphyr.

La seconde partie du discours prouve sans réplique l'inique destinée du roseau. Passe encore pour l'arbuste d'être frêle et petit, mais de vivre sans défense contre les feux du soleil et la violence des vents, c'est le comble de la misère. Si au moins la nature l'avait placé à l'ombre du chêne ! Mais non, le chétif roseau vit la plupart du temps dans les marécages, exposé aux caprices du vent. Nous en sommes maintenant persuadés, la nature envers lui semble avoir été bien injuste.

Le faible roseau ne se plaint pourtant pas trop de son sort. Sa réponse ne manque pas de bon sens. On dirait que le bon La Fontaine s'est mis de son bord et lui prête un peu de son esprit libre et fier. « Votre compassion,»— mot qui résume le discours précédent et sert de transition aisée,—« part d'un bon naturel ; mais quittez ce souci.» L'arbuste écarte poliment et prestement les inquiétudes du chêne à son égard. Sans être puissant comme son compagnon, il sait par expérience que les vents lui sont moins qu'à d'autres redoutables. Il prouve ce qu'il affirme par « un argument net et tranchant » : Je plie, et ne romps pas. Le chêne a plié jusqu'ici sans rompre ; mais attendons la fin. Le roseau « finit brusquement sur ce ton plein de menaces ». Autant le discours du chêne brille par les images poétiques et les élégantes périphrases, autant celui du roseau se distingue par un ton rsimple, un sens pratique, sobre en paroles, et qui ne s'emballe point. Le roseau en appelle à l'expérience de l'avenir.

La réponse ne tarde guère. Un ouragan terrible courbe la tête du roseau sans la briser, tandis qu'il déracine l'arbre gigantesque que le poète nous montre dans une dernière image digne de l'épopée.

Et la morale ? La Fontaine se garde bien de la préciser et de la renfermer, selon l'usage de la fable, dans un distique ou quatrain final. Elle naît trop facilement dans l'esprit du lecteur. Elle ne fait qu'illustrer une vieille leçon d'expérience : les grands de ce monde sont plus exposés que les petits aux coups de la fortune. Les sommets attirent la foudre, et non pas les vallées. Dans l'ordre religieux, rien ne défend mieux le cœur des orages qu'une solide humilité. La fable enseigne tout cela, et peut-être autre chose. Et La Fontaine ne s'y oppose point, pourvu qu'on le laisse distiller le miel divin de la poésie.

Nous venons d'entrevoir combien la composition de cette fable est soignée. Le commentaire des expressions les plus importantes, qu'il nous reste à faire, nous aidera à comprendre l'excellence du style.

Vous avez bien sujet, etc. On désigne par le mot sujet tout ce qui fournit matière à quelque chose. Vous n'avez pas sujet de vous réjouir. J'ai sujet d'espérer. Le chêne montre par deux raisons que le roseau a bien sujet d'accuser la nature : il est faible, il est sans appui, tandis que d'autres arbres sont si royalement partagés. Inégalités du sort !

Un roitelet pour vous est un pesant fardeau. Le *roitelet* appartient au genre des passereaux dont « le type est un fort petit oiseau à bec *fin* .» Cet hôte si léger est tout de même pour l'arbuste un fardeau et un fardeau pesant. La Fontaine excelle à rapprocher sans effort les circonstances qui mettent si joliment un fait en relief. Vous souvenez-vous des deux vers admirables qui peignent le dénûment extrême de la cigale :

Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau ?

Le moindre vent, etc. Ce nouveau détail accuse plus énergiquement encore la faiblesse du roseau. Pour rider la face de l'eau, que faut-il ? Un rien, et ce rien oblige l'arbuste à baisser la tête. *D'aventure*, par aventure, par hasard. *Face*, pour surface, « continue l'image du mot rider », qui désigne proprement les plis de la peau sur le visage. Le mot « tête » prépare habilement l'emploi de « front » dans le vers qui suit. Les bons écrivains ne manquent jamais de préparer le lecteur à toute expression juste, mais un peu hardie ou non consacrée par l'usage. Nous disons communément

la tête, et non pas le front d'un arbre, à moins que ce ne soit par synecdoque, figure de langage qui consiste à prendre la partie pour le tout.

Cependant que, « locution conjonctive qui n'est plus usitée qu'en poésie ; elle signifie pendant que, avec une idée d'opposition ». C'est bien le cas ici. *Au Caucase pareil ;* pareil en hauteur et dans un sens hyperbolique. Il ne faut pas trop presser les termes de cette comparaison rapide ; il suffit que le Caucase nous donne une idée vague de la grandeur du chêne. *Brave*, se montre prêt à affronter *l'effort de la tempête*, mot juste qui peint bien la jactançe du personnage.

Tout vous est aquilon, etc. Cette antithèse sort naturellement de ce qui précède ; elle résume, précise, éclaire la pensée. A cette condition, elle est une élégance du style. *Aquilon*, tout vent froid et violent ; zéphyr, tout vent léger et doux. *Royaumes du vent*, c'est-à-dire tous les lieux où les vents règnent en maîtres et sans obstacle ; ce sont les cours d'eau, les « plaines liquides », le vaste océan. Le chêne, lui, est le roi de la forêt.

Part d'un bon naturel. Le naturel signifie le tempérament propre à une personne. Le roseau n'est pas loin de penser que ce Monsieur du Chêne a plus de cœur que de tête. *Je plie, et ne romps pas.* Cet emploi de « rompre » au sens intransitif est régulier : se séparer en deux parties, par suite d'un effort violent. Ce mot renverse la conclusion du discours précédent. *Mais attendons la fin*, c'est-à-dire attendons le moment après lequel nous n'aurons plus à craindre les orages. Si vous avez résisté jusqu'ici, vous ne sauriez être sûr de résister toujours. Je ne romps pas, et vous pouvez rompre, voilà la différence.

Les huit derniers vers ne sont ni plus ni moins qu'admirables. Le « rythme qui suit le mouvement de l'ouragan », le vent personnifié en ennemi furieux, la rapidité du récit, l'heureuse adaptation de la belle image de Virgile, tout cela charme entièrement le lecteur. Il ne s'arrête même pas à l'étrangeté du fait qu'un père (le Nord) a porté son plus terrible enfant dans ses flancs. Il remarque à peine que l'adjectif *voisine* est construit avec *à*, au lieu de *de*, selon l'usage actuel : *au ciel était voisine.* Il peut constater que cette fable a gardé pour la fin son plus bel éclat poétique, qu'elle satisfait par là même à une des lois fondamentales de la composition littéraire : la loi de l'intérêt progressif, ou du moins soutenu, du commencement à la fin.

Serait-ce exagéré de conclure, selon nos faibles lumières, que cette fable offre à notre imitation plusieurs belles qualités de l'art d'écrire. On n'y relève pas un mot inutile, aucune impropriété,

aucune expression faible. La phrase est simple et naturelle, parfaitement claire, imagée à propos, nourrie de pensées justes et assaisonnée d'intention légèrement moqueuse. Et puis quel choix judicieux des détails ! Quelle sobriété, quel tact dans la peinture des sentiments ! Le poète suggère plus de choses qu'il n'en dit : il ne prend que la fleur de son sujet. C'est sa devise. Chez La Fontaine, comme chez nos maîtres classiques, ce qui nous cause un plaisir sans mélange, c'est le jeu harmonieux et équilibré des facultés littéraires. La raison règne en maîtresse, et ne perd jamais son empire.

Les érudits nous disent que « c'est une tradition constante que de toutes ses fables, celle que La Fontaine préférait était le *Chêne et le Roseau.*» (1) C'est donc pour tout lecteur faire preuve de bon goût que de l'admirer soi-même.

---

(1) Nous nous sommes aidé, pour cette explication, des notes et du lexique de l'excellente édition Clément.

F.-Z.

LE DIPLOME DE GRAMMAIRE

SESSION DU PRINTEMPS (1919)

Le diplôme de grammaire, qui n'était pour ainsi dire qu'un projet, est devenu une réalité. Des candidats se sont présentés pour la session de ce printemps, aux épreuves écrites d'abord, puis à l'examen oral.

L'examen écrit a donné d'excellents résultats et le comité des correcteurs en a été entièrement satisfait.

L'examen oral a été également couronné de succès. Le jury des examinateurs a pu constater que les candidats ont retiré de la préparation de cet examen, le bénifice qu'on en attendait. Il faut féliciter les candidats de s'être imposé un surcroît de travail, pendant une année particulièrement chargée, pour répondre à l'appel qui leur était fait. Nous souhaitons qu'ils trouvent beaucoup d'imitateurs au cours de la prochaine année scolaire.

Voici les devoirs proposés aux candidats :

COMPOSITION

UNE NUIT DANS LES FORÊTS DU NOUVEAU-MONDE

Un soir je m'étais égaré dans une forêt, à quelque distance de la cataracte du Niagara ; bientôt je vis le jour s'éteindre autour de moi, et je goutai, dans toute sa solitude, le beau spectacle d'une nuit dans les déserts du Nouveau-Monde.

Une heure après le coucher du soleil, la lune se montra au-dessus des arbres, à l'horizon opposé. Une brise embaumée, que cette reine des nuits amenait de l'orient avec elle, semblait la précéder dans les forêts comme sa fraîche haleine. L'astre solitaire monta peu à peu dans le ciel : tantôt il suivait paisiblement sa course azurée ; tantôt il reposait sur des groupes de nues qui ressemblaient à la cime de hautes montagnes couronnées de neige. Ces nues, ployant et déployant leurs voiles, se déroulaient en zones diaphanes de satin blanc, se dispersaient en légers flocons d'écume, ou formaient dans les cieux des bancs d'une ouate éblouissante, si doux à l'œil, qu'on croyait ressentir leur mollesse et leur élasticité.

La scène sur la terre n'était pas moins ravissante : le jour bleuâtre et velouté de la lune descendait dans les intervalles des arbres, et poussait des gerbes de lumière jusque dans l'épaisseur des plus profondes ténèbres. La rivière qui coulait à mes pieds, tour à tour se perdait dans le bois, tour à tour reparaissait brillante des constellations de la nuit, qu'elle répétait dans son sein. Dans une savane, de l'autre côté de la rivière, la clarté de la lune dormait sans mouvement sur les gazons : des bouleaux agités par les brises, et dispersés çà et là, formaient des iles d'ombres flottantes sur cette mer immobile de lumière. Auprès, tout aurait été silence et repos, sans la chute de quelques feuilles, le passage d'un vent subit, le gémissement de la hulotte ; au loin par intervalles, on entendait les sourds mugissements de la cataracte de Niagara, qui, dans le calme de la nuit, se prolongeaient de désert en désert, et expiraient à travers les forêts solitaires.

La grandeur, l'étonnante mélancolie de ce tableau ne sauraient s'exprimer dans les langues humaines : les plus belles nnits en Europe ne peuvent en donner une idée. En vain, dans nos champs cultivés, l'imagination cherche à s'étendre : elle rencontre de toutes parts les habitations des hommes ; mais dans ces régions sauvages, l'âme se plaît à s'enfoncer dans un océan de forêts, à planer sur le gouffre des cataractes, à méditer au bord des lacs et des fleuves, et, pour ainsi dire, à se trouver seule devant Dieu. CHATEAUBRIAND

N. B.— Les candidats sont priés :
1° de situer le morceau ;
2° d'en donner l'EXPLICATION et l'ANALYSE ;
3° d'en ÉTUDIER LA COMPOSITION OU LE PLAN ;
4° d'en APPRÉCIER LA LANGUE et LE STYLE.
Leur travail devra avoir une forme bien littéraire.(1)

THÈME LATIN

Il (Alexandre) revint à Babylone craint et respecté, non pas comme un conquérant, mais comme un dieu. Mais cet empire formidable qu'il avait conquis ne dura pas plus longtemps que sa vie, qui fut fort courte. A l'âge de trente-trois ans, au milieu des plus vastes desseins qu'un homme eût jamais conçus, et avec les plus justes espérances d'un heureux succès, il mourut sans avoir eu le loisir d'établir solidement ses affaires, laissant un frère imbécile et des enfants en bas âges, incapables de soutenir un si grand poids. Mais ce qu'il y avait de plus funeste pour sa maison et pour son empire, est qu'il laissait des capitaines à qui il n'avait appris à ne respirer que l'ambition et la guerre. Il prévit à quels excès ils se porteraient quand il ne serait plus au monde : pour les retenir, et de peur d'en être dédit, il n'osa nommer ni son successeur ni le tuteur de ses enfants.

BOSSUET

VERSION LATINE

ATTRAITS DE L'ÉTUDE

Tantus est innatus in nobis cognitionis amor et scientiæ, ut nemo dubitare possit quin ad eas res hominum natura nullo emolumento invitata rapiatur. Videmusne ut pueri ne verberibus quidem a contemplandis rebus perquirendisque deterreantur ? ut pulsi requirant et aliquid scire se gaudeant ? ut allis narrare gestiant ? ut pompa, ludis atque ejusmodi spectaculis teneantur, ob eamque rem vel famem et sitim perferant ? Quid vero ? Qui ingenuis studiis atque artibus delectantur, nonne videmus eos nec valetudinis, nec rei familiaris

Peu après l'examen écrit, *l'Enseignement Secondaire* présentait à ses lecteurs une intéressante analyse de ce passage par M. F.-Z.

habere rationem, omniaque perpeti ipsa cognitione et scientia captos et cum maximis curis et laboribus compensare eam quam ex discendo capiant voluptatem?... Quem ardorem studii censetis fuisse in Archimede, qui, dum in pulvere quædam describit attentius, ne patriam quodem captam senserit? Quid de Pythagora, quid de Platone aut Democrito loquar, a quibus propter discendi cupiditatem videmus ultimas terras esse peragratas?... Quocirca intelligi necesse est, in ipsis rebus, quæ discuntur et cognoscuntur, invitamenta inesse quibus ad discendum cognoscendumque moveamur. Ac veteres quidem philosophi in beatorum insulis fingunt qualis natura sit vita sapientium, quos cura omni liberatos, nullum necessarium vitæ cultum aut paratum requirentes, nihil aliud esse acturos putant, nisi ut omne tempus in quærendo ac discendo, in naturæ cognitione consumant.

Cicéron, *De finibus*, V, xviii, 49-xix, 53.

VERSION GRECQUE

Récit ironique d'un échec de Démosthène

Ῥηθέντων δὲ καὶ τούτων καὶ ἑτέρον λόγων, ἤδη καθῆκεν εἰς Δημοσθένην τὸ τῆς πρεσβείας μέρος, καὶ πάντες προσεῖχον ὡς ὑπερβολάς τινας δυνάμεως ἀκουσόμενοι λόγων· καὶ γὰρ πρὸς αὐτὸν τὸν Φίλιππον, ὡς ἦν ὕστερον ἀκούειν, καὶ πρὸς τοὺς ἑταίρους ἐξήγγελτο ἡ τῶν ἐπαγγελιῶν ὑπερβολή. Οὕτω δὲ ἁπάντων διακειμένων πρὸς τὴν ἀκρόασιν, φθέγγεται τὸ θηρίον τοῦτο προοίμιον σκοτεινόν τι καὶ τεθνηκὸς δειλίᾳ, καὶ μικρὸν προαγαγὼν ἄνω τῶν πραγμάτων, ἐξαίφνης ἐσίγησε καὶ διηπορήθη, τελευτῶν δὲ ἐκπίπτει τοῦ λόγου. Ἰδὼν δέ αὐτὸν ὁ Φίλιππος ὡς διέκειτο, θαρρεῖν τε παρεκελεύετο καὶ μὴ νομίζειν, ὥσπερ ἐν τοῖς θεάτροις, διὰ τοῦτό τι πεπονθέναι, ἀλλ' ἡσυχῇ καὶ κατὰ μικρὸν ἀναμιμνήσκεσθαι καὶ λέγειν ὡς προείλετο. Ὁ δ' ὡς ἅπαξ ἐταράχθη καὶ τῶν γεγραμμένων διεσφάλη, οὐδ' ἀναλαβεῖν αὐτὸν ἐδυνήθη, ἀλλὰ καὶ πάλιν ἐπιχειρήσας λέγειν ταὐτὸν ἔπαθεν.

Eschine.

THÈME GREC

Sans doute, je considère les statues comme de beaux monuments. Mais je mets à bien plus haut prix ces images des actions et des pensées que l'art des écrivains peut seul offrir aux yeux. Si je préfère ce dernier genre de portraits, c'est, d'abord, parce que les hommes accomplis sont moins fiers de leur beauté corporelle qu'épris de la gloire que procurent les belles actions et les qualités morales ; c'est, ensuite, parce que les statues restent nécessairement exposées, aux yeux de ceux-là seuls chez qui on les a dressées, tandis que les discours peuvent se répandre dans la Grèce, et charmer ainsi les loisirs des sages, dont l'approbation vaut mieux que celle de tous les autres pris ensemble.

PRIX DU PRINCE DE GALLES

Ce concours intercollégial a eu lieu cette année, suivant les récents règlements durant le mois de mai. Les épreuves du concours ont été corrigées par des correcteurs des collèges de Sainte-Anne-de-la-Pocatière et de Joliette.

Les concurrents arrivés les premiers sont :

En *Physique*, M. Gaston Allard du Petit Séminaire de Sherbrooke.

En *Rhétorique*, M. Ernest Jasmin du collège de Montréal.

Nous donnons ici les sujets proposés au premier et au second examen.

Prix du Prince de Galles

Concours intercollégial

Premier examen

COMPOSITION FRANÇAISE

Chrétiens, que la mémoire d'une grande Reine, fille, femme, mère de rois si puissants, et souveraine de trois royaumes, appelle de tous côtés à cette triste *cérémonie ;* ce discours vous fera *paraître* un de ces exemples redoutables, qui *étalent* aux yeux du monde sa vanité *tout entière.* Vous verrez dans une seule vie toutes les *extrémités* des choses humaines : la félicité sans bornes, aussi bien que les misères ; une longue et paisible jouissance d'une des plus nobles *couronnes* de

l'univers : **tout ce que peuvent donner** de plus glorieux la naissance et la grandeur accumulé sur une tête qui ensuite est exposée à tous les outrages de la *fortune ;* la bonne cause d'abord suivie de bons *succès*, et depuis, des *retours* soudains, des changements inouïs ; la rébellion longtemps retenue, à la fin tout à fait maîtresse ; nul frein à la *licence ;* les lois abolies ; la *majesté* violée par des attentats jusques alors inconnus : l'*usurpation* et la *tyrannie* sous le nom de liberté ; une reine fugitive, qui ne trouve aucune retraite dans trois royaumes, et **à qui** sa propre patrie n'est plus qu'un triste lieu d'exil ; neuf voyages sur mer, entrepris par une princesse, malgré les tempêtes ; l'Océan *étonné* de se voir traversé tant de fois en de *appareils* si divers, et pour des causes si différentes ; un trône indignement renversé, et miraculeusement rétabli. Voilà les enseignements que Dieu donne aux rois ; ainsi **fait-il** voir au monde le néant de ses pompes et de ses grandeurs.

BOSSUET, *Oraison funèbre d'Henriette-Marie de France.*

EXPLICATION :

1. *Situer le morceau.* 2. *Etudier la composition : plan, parties, unité.* 3. *Les idées.* 4. *Langue : définir les mots en italique, expliquer les expressions en caractère gras.* 5. *Le style.*

VERSION GRECQUE

Portrait de Périclès

Περικλῆς μὲν δυνατὸς ὢν τῷ τε ἀξιώματι καὶ τῇ γνώμῃ, χρημάτων τε διαφανῶς ἀδωρότατος γενόμενος, κατεῖχε τὸ πλῆθος ἐλευθέρως, καὶ οὐκ ἤγετο μᾶλλον ὑπ' αὐτοῦ ἢ αὐτὸς ἦγε, διὰ τὸ μὴ κτώμενος ἐξ οὐ προσηκόντων τὴν δύναμιν πρὸς ἡδονήν τι λέγειν, ἀλλ' ἔχων ἐπ' ἀξιώσει καί πρὸς ὀργήν τι ἀντειπεῖν. Ὁπότε γοῦν αἴσθοιτό τι αὐτοὺς παρὰ καιρὸν ὕβρει θαρσοῦντας, λέγων κατέπλησσεν ἐπὶ τὸ φοβεῖσθαι, καί δεδιότας αὖ ἀλόγως ἀντικαθίστη πάλιν ἐπὶ τὸ θαρσεῖν· ἐγίγνετό τε λόγῳ μὲν δημοκρατία, ἔργῳ δὲ ὑπὸ τοῦ πρώτου ἀνδρὸς ἀρχή. Οἱ δὲ ὕστερον, ἴσοι αὐτοὶ μᾶλλον πρὸς ἀλλήλους ὄντες, καὶ ὀρεγόμενοι τοῦ πρῶτος ἕκαστος γίγνεσθαι, ἐτράποντο καθ' ἡδονὰς τῷ δήμῳ καὶ τὰ πράγματα ἐνδιδόναι. Ἐξ ὧν ἄλλα τε πολλά, ὡς ἐν μεγάλῃ πόλει καὶ ἀρχὴν ἐχούσῃ, ἡμαρτήθη καὶ ὁ ἐς Σικελίαν πλοῦς, ὃς οὐ τοσοῦτον γνώμης ἁμάρτημα ἦν πρὸς οὓς ἐπῆσαν, ὅσον οἱ ἐκπέμψαντες οὐ τὰ πρόσφορα τοῖς οἰχομένοις ἐπιγιγνώσκοντες, ἀλλὰ κατὰ τὰς ἰδίας διαβολὰς περὶ τῆς τοῦ δήμου προστασίας τά τε ἐν τῷ στρατοπέδῳ ἀμβλύτερα ἐποίουν καὶ τὰ περὶ τὴν πόλιν πρῶτον ἐν ἀλλήλοις ἐταράχθησαν.

THUCYDIDE.

SECOND EXAMEN

MATHÉMATIQUES

1. *A* achète des pommes au prix de 36 pommes pour 35 sous. On demande : 1° Combien doit-il en vendre pour 21 sous s'il veut gagner 20% ; 2° Combien devrait-il demander pour une douzaine, de manière à faire un gain de $54\frac{2}{7}$% après après avoir donné un escompte de 10% ?

2. Dans une course aller et retour entre les points **P** et **Q**, *A* et *B* partent en même temps de **P**. En revenant, *A*, le plus vif, rencontre *B* à 10 perches de **Q**. Si, à partir de ce moment, *B* augmente sa vitesse de 25 perches par minute, il arrivera à **P** en même temps que *A*. Si, au contraire, au moment de la rencontre, *B*, sans changer sa vitesse, retournait immédiatement sur ses pas, sans aller à **Q**, il arriverait à **P** 40 secondes après *A*. Trouver la distance **P Q** et les vitesses de *A* et de B ?

3. *B* achète une débenture municipale de $1000.00, remboursable dans 9 ans, et dont les intérêts sont payables tous les 6 mois au taux de $5\frac{1}{2}$% par année. Combien *B* doit-il payer cette débenture pour que son argent soit placé à $6\frac{1}{2}$%, intérêts capitalisés tous les 6 mois ?

Note : *B* est supposé placer à $6\frac{1}{2}$% [intérêts capitalisés tous les 6 mois] les intérêts qu'il reçoit pendant ces 9 ans.

4. Toute parallèle à l'un des côtés d'un triangle divise les deux autres côtés en parties proportionnelles, et réciproquement. (*démonstration.*)

5. Si l'on suppose que la terre est une sphère parfaite dont le diamètre vaut 8000 milles, quelle serait la surface vue par un observateur placé à 1000 milles au-dessus de la terre ? (*Par la géométrie.*)

DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

L'existence de Dieu

Exposez la preuve de l'existence de Dieu par le consentement universel des peuples.— Quelles sont les raisons qui établissent la valeur intrinsèque de cette preuve ? — Établir sa valeur relative par rapport aux autres preuves de l'existence de Dieu.

UNIVERSITÉ LAVAL

CONCOURS D'HISTOIRE DU CANADA

PRIX THOMAS-CHASE CASGRAIN

L'INTENDANT TALON

Raconter et apprécier son œuvre.

5-1919-100.

SPORT ET ÉDUCATION

Il y a quelque temps une revue humoristique américaine reproduisait une gravure plutôt macabre. Un vaste cimetière rempli de monuments. Sur les premières pierres tombales on pouvait lire des légendes comme celles-ci :

Ci-git Hermès Laforce, champion du rugby, foot-ball, etc., décédé à vingt-neuf ans des suites d'un accident, dans une joute incomparable.

Ici repose Hercule Despoings, pugiliste incomparable. Il s'est éteint dans la trente-deuxième année de son âge, emporté par une pneumonie, emportant lui-même les regrets de tous ceux auxquels il a cassé quelque chose.

Ainsi on passait en revue tous les sports, depuis le hockey jusqu'au baseball *national*, et chacun des jeux athlétiques et bienfaisants, destinés à prolonger et à embellir l'existence humaine, avait couché prématurément dans la tombe les plus féroces et les plus fervents de ses adeptes.

Plus loin des mausolées aux formes anatomiques rappelaient que là repose une jambe de Roc Jocrisse, ici un bras de Taillefer Lesport, puis d'innombrables ex-voto ou trophées, consacrés à la gloire du sport et commémorant la disparition de quelques dents de l'œil, de maintes oreilles fendues, de plusieurs côtes défoncées, de nez mis en marmelade, de balafres occasionnées par de mirifiques *batteries* et de majestueux et amples *body-checks.*

Et je me rappelais le mot moqueur de l'un des meilleurs médecins de notre canton : — « As-tu remarqué notre ami J., c'est un homme presque fini.— (J. était un de mes copains dans l'enseignement, confrère de classe du médecin).— *Il a fait trop de sport !*

Vois-tu, continuait le docteur, toi comme moi, au sortir des repas, au lieu d'aller nous déhancher sur les terrains de jeu, nous prenions l'exercice modéré d'une petite promenade, tandis que J, en été, laissant la crosse pour le *bat*, en hiver, le hockey pour le *skie* ou le patin, était de tous les *sports* de tous les *matches ;* aujourd'hui le voilà remisé, et il n'a pas atteint la cinquantaine.»

N'y a-t-il pas en effet, chez nous un peu trop d'engouement pour tous ces sports anglo-saxon ou américains, qui ne sont pas le fait de notre mentalité à nous Latins. N'y a-t-il pas encore beaucoup de vrai, dans ces lignes que j'ai extraite d'une de nos petites revues qui ont la spécialité de défendre le bon sens et ses droits si souvent méconnus :

« Les dangers du sport, dans nos œuvres de jeunesse, c'est de s'y livrer comme à un but, à une fin, et par là matérialiser notre existence.

On ne s'en sert plus alors comme moyen d'action, comme attrait on ne s'y livre plus comme amateur, mais on s'y adonne comme professionnel.

La profession du jeu ! peut-on concevoir un état de vie pareil, l'homme vivant pour jouer! Le jeune homme, qui souvent restera garçon pour être plus libre de courir ici et là, à la rencontre d'adversaires à vaincre, ou l'homme, s'il est marié, se souciant le moins du monde de toute une famille qu'il laisse dans la misère, pour satisfaire sa passion du jeu.

Le voici le fameux professionnel ! sa vie, c'est le jeu ! Figurez-vous un pareil idéal dans le monde ! Voilà bien la matérialisation de l'existence.

Consacrer autant, sinon plus d'attention au culte du corps, au détriment de l'âme, en deux mots, *matérialiser l'existence :* voilà le mot d'ordre de la Franc-maçonnerie.

Et vous verrez sur nos journaux le portrait du plus vulgaire lanceur de balle, champion d'une contrée, à côté du portrait d'un héros sauveur de sa patrie. On a aboli certaines fêtes religieuses, parce que leur nombre, disait-on, diminuait le rendement du travail, puis on en a institué d'autres purement civiles ; par exemple, la fête de la *Balle !*

Ces jours-là, dans certaines villes, toute une population endimanchée chante les gloires de la *Balle* et acclame les clubs de sports défilant par les rues.

Voilà l'abîme vers lequel nous marchons.

Ah ! si l'on pouvait comprendre tout le mal causé dans notre siècle par ce sport mal compris.

Qu'on ouvre donc les yeux et que l'on regarde ceux qu'on a formés par ce moyen. Que lisent-ils ? Uniquement des journaux de sport.— A quoi s'intéressent-ils ? Aux sports ! *Etudes, questions d'intérêt général, œuvres d'apostolat leur deviennent étrangères.* Leur passion les absorbe tout entier ; ce qu'il y a de plus noble, de plus élevé dans la vie de l'homme n'a pas de place dans la leur. De là, pour nos œuvres de jeunesse, un grand péril.»

Maintenant, lisez dans *la Revue Universitaire*, 1905, page 93, l'article *Notes sur l'éducation aux Etats-Unis.*— On vous apprend, ne le saviez-vous pas déjà un peu que:

Un sur quatre des étudiants de Harvard qui se mêlent de jouer au foot-ball est obligé de garder le lit pendant une ou deux semaines par saison, par suite de mauvais coups ; la proportion est beaucoup plus

forte parmi ceux qui jouent sérieusement. *L'équipe universitaire ne compte pas moins de* 49 *suppléants pour* 11 *titulaires, au cours des grandes parties. Les accidents graves ne sont pas rares. On m'a montré, à Ann Arbor, le plus fidèle spectateur de l'arène universitaire : . . . c'est un entrepreneur de pompes funèbres. . . .*

Et notez que les Américains prétendent qu'il y a une forte différence entre leurs mœurs et les mœurs anglaises : *In England a boy gains influence amongst his fellows, not to say greater consideration from his masters, in proportion to his success in the cricket or football field. Games in America are not an organised part of school life as they are in England . . . Influence in the school does not, to any appreciable extent, depend upon athletic success.* (*C. Grant, Special Reports on Educational Subjects, XI*, 2, *p.* 95.)

C'est à voir, s'il y a tant de différence !

Enfin, *les Lettres*, vibrante petite revue française, nous arrivaient (numéro du premier mars, 1919, page 21) avec un article du directeur, M. Gaétan Bernoville, sur le *Sport*. Nous ne résistons pas au plaisir de reproduire, en entier, cet article, pour la plus grande édification de tous les professeurs nos frères, restés fidèles servants de la formation classique et du génie gréco-latin.

UN FACTEUR DE DÉCADENCE FRANÇAISE : LE SPORT

La guerre n'a pas fait que poser des problèmes. Elle en a élucidé. Je crois en particulier qu'elle a jeté sur celui du sport une définitive clarté.

A la suite de nos amis anglais, nous étions devenus un des peuples les plus sportifs du monde. Et Dieu sait si nous en étions fiers, car cette même humanité qui produisit Dante, Tennyson et Pascal avait imaginé ceci que le sport était le dernier mot de la civilisation. Voilà où nous en étions, après avoir fait mille guerres et révolutions, pour parvenir au point culminant du Progrès. Tous les citadins, employés, ouvriers, bourgeois : faisaient du sport, toute espèce de sport, et avec frénésie, avec rage, j'allais dire avec fanatisme, car je ne trouve pas de mot assez fort pour caractériser ce vertige qui jetait les foules sur le terrain de foot-ball, comme jadis les Romains sur les gradins du Cirque. Le même enthousiasme qui salua la prise de la Bastille ou la victoire d'Austerlitz explosait en faveur de telle équipe triomphante de rugby. Rares étaient les Français qui n'aspiraient pas à l'arrondissement de leurs muscles comme à la plus grande gloire de leur famille ou de la nation.

Sur les frontières de notre langue, s'érigeait un idiôme effarant, batardé d'anglais, et qui marquait je ne sais quelle régression

vers ce que devait être le parler humain, aux temps préhistoriques où l'expression, strictement moulée, j'imagine, sur la matière, servait les besoins immédiats des hommes des cavernes. Il y aurait un dictionnaire cacophonique et abondant à dresser avec ces formules et ces mots dont je ne saurais donner qu'une traduction conjecturale : *Matche possibles-probables, se faire ribouiter les côtelettes en se couchant sur le dribbling, sprint, loupé, entraineur* et *poulain*... Il y a de tout dans ce vocabulaire : de l'argot, l'application à la méprisable humanité des termes réservés jusqu'ici aux nobles animaux ; enfin la langue anglaise est appelée à la rescousse, la française, cette pauvre diablesse, n'étant bonne qu'à exprimer les délices de l'esprit. De l'usage généralisé de ce patois, auprès duquel celui des nègres de Tombouctou est une suave musique, devait nécessairement résulter pour notre pays la perte de son caractère national. Rien peut-être ne constitue une nation, ni ne la maintient comme sa langue. Or l'on pouvait, en 1914, présumer proche le moment où nous n'aurions plus disposé, pour le service de l'intelligence, que de hennissements d'étalons ou d'inimaginables gloussements.

Il était courant de lire, dans les rubriques sportives des journaux, à propos de tel athlète que nous appellerons, si vous le voulez M. Lebiceps, des choses comme ceci qui n'incite pas à lire du Racine :

« Lebiceps, après la course, fut réintégré dans son box. Sous l'œil vigilant de son manager, il fut massé, frictionné. Au pesage, il accuse 80 kilos 576, en diminution par conséquent de 1 kilog. 360 sur la précédente pesée. Après un temps convenable de réentrainement, il sera mûr pour de nouvelles performances. »

Il est possible que ce soit très beau, mais j'avoue ne plus discerner la différence qui sépare le nommé Lebiceps d'un très vigoureux cochon. Je n'arrive pas à éprouver de sympathie pour un homme qui se fait triturer le corps dans le but d'égaler en corpulence et agilité nos frères inférieurs. J'aime mieux, à tout prendre, le Romain qui se faisait huiler, masser et parfumer, en vue de l'Esthétique. Cela avait au moins l'avantage d'honorer indirectement l'âme en lui donnant une digne demeure. L'élégance, la délicatesse du corps le spiritualisent et affinent par contre-coup l'esprit. Ceci soit dit sans préjudice d'une certaine admiration épouvantée pour les actes de force physique et de volonté d'être fort dont je me sens incapable. Je ne doute pas que M. Lebiceps, engraissé et mis au vert tour à tour, selon une profitable alternance, ne devienne en peu de temps le premier animal de France.

Mais la France elle-même, qu'a-t-elle à gagner à cette débauche sportive ? Voici qu'on prétendait la réduire à être un peuple

d'athlètes ! N'est-elle donc plus « la nation la plus spirituelle du monde » et non pas seulement en ce sens qu'elle est féconde en bons mots et en calembours, mais *littéralement*, parce qu'elle représente dans le monde, avec un éclat souverain, ce qui est l'essence de l'homme et la raison de sa supériorité : l'Esprit.

Rien ne peut nuire à l'Esprit comme une culture intensive du biceps. Ce qui est accordé au corps est autant qu'on lui refuse. Quand un homme passe son temps à doser son poids pour accomplir quelque performance mémorable, comment trouverait-il le temps d'entretenir et d'aviver cette petite flamme intérieure qui sollicite le dernier des épiciers, jusque dans les bras de la mort, de gagner les cieux ? Il n'en aurait d'ailleurs pas le goût.

Tout cela serait de peu d'importance si la *sportite* n'avait atteint qu'un petit nombre d'individus ; mais elle gagnait la nation et ne tendait à rien moins qu'à changer le sens de l'héroïsme et à substituer aux valeurs traditionnelles, qui ont fait la gloire du nom français et nous ont donné Pascal et Napoléon, des fausses valeurs, des non-valeurs. Un sportif heureux faisait figure de héros national et était acclamé comme tel. Il était l'objet de cet honneur insigne, réservé de toute antiquité aux sauveurs de la Patrie, d'être porté en triomphe.

C'est que le sport était devenu le complément obligé du patriotisme. Il s'agissait de faire de tous les jeunes Français des sportifs de marque, afin de maintenir à la France son rang dans le monde et d'être en mesure, au besoin, de la défendre. Tel capitaine d'équipe de foot-ball, tel pédestre éminent, tel escrimeur prestigieux étaient les lieutenants désignés de nos grands cocardiers nationaux. Un noble clairon,— un Déroulède par exemple — qui rallie et excite une multitude de boxeurs, voilà qui devait piler l'univers au profit de la France. La guerre éclate. Qu'en résulte-t-il ? Rien d'autre, pour qui sait voir, que la déconfiture du sport.

Sans doute, beaucoup de nos as — moins qu'on n'aurait cru tout de même — étaient des sportifs, mais tous nos as n'en étaient pas et la multitude de nos héros étaient des gens dont l'anatomie, avant la guerre, eut fait sourire : des jeunes gens frêles et des pépères épuisés, des hommes vigoureux en 1914, mais depuis, sous l'éreintement de longs mois de guerre, voûtés, creusés, flageolants, traversés de rhumatismes ; des gringalets aussi dont aucun conseil de révision, jadis, n'eut voulu ; on a même employé des êtres d'une qualité physique si décourageante qu'il a fallu, pour les désigner, un vocable nouveau : les *Récupérés*. Ces poussières d'humanité ont crevé des forteresses inouïes et secoué de rude façon le plus formidable empire guerrier qui se soit installé dans l'histoire ;

cela, parce qu'une âme furibonde d'héroïsme, étourdissante d'allure et de crânerie, surexcitait ces loques de chair, et les jetait à l'assaut, comme les figeait dans la boue, pour *tenir*. Nos soldats, dont la plupart, paysans et intellectuels, ignoraient ce qu'est au juste un *uppercut*, ont été vainqueurs, tout bonnement en vertu d'une tradition millénaire et glorieuse, qui, se développant au cours de longs siècles où le sport était profondément ignoré, leur a façonné ces âmes de victorieux... Et où donc avons-nous recruté notre corps d'officiers de réserve, si ce n'est surtout parmi nos instituteurs, nos prêtres, nos normaliens, nos écrivains de toute plume, bref parmi nos hommes de cabinet ?... Nos grands préparatifs de guerre par le sport n'ont servi de rien. C'est l'âme, l'intelligence française qui ont vaincu.

Qui a dirigé les destinées de la France et, en un certain sens, du monde, au moment le plus critique de la guerre ? Un vieillard de quatre-vingts ans. Et quel vieillard ! Un homme au passé tourmenté, chargé d'illusions et d'erreurs, un dictateur mais amoureux de l'anarchie, intelligent mais fantasque, un maître mais inconstant, capable de construire mais qui détruisit voluptueusement, qu'il était amusant de voir manœuvrer comme un poète, un artiste de la poigne, mais dont on pouvait tout craindre, tout redouter, et dont chaque saute d'humeur pouvait coûter effroyablement cher au pays, bref un homme extrêmement intéressant par l'originalité de sa pensée, et la vicacité de son action, mais qui portait en lui l'inconnu d'une aventure, et qu'on souhaitait mis en cage... Voici la guerre. Cet homme sauve la Patrie. Il se révèle le successeur des Jeanne d'Arc, des Villars, de tous nos sauveurs historiques de la dernière heure. Un sang nouveau circule dans les veines de ce vieillard. Une seule pensée anime son cerveau : sauver la Patrie. Un seul amour possède son cœur : la France. Ce communard ne rêve que d'ordre, ce politicien envoie promener les partis, ce sectaire ne voit autour de lui que des Français. Toutes les ressources de son intelligence, jusque-là éparses, jusque-là impuissantes, se groupent, se coordonnent, forment un solide faisceau de forces qui fructifie heureusement. Jusque sa nervosité, son besoin un peu maladif de dominer, le servent, en lui donnant une brutalité rigide et utile de conquérant. Qui a opéré ce prodige ? L'Esprit français.

De même, pour diriger la guerre, il nous fallait un chef suprême, mais lequel ? Foch, de Castelnau, Franchet d'Espérey ? Chacun d'eux en avait fait assez pour que ce fut lui ; aucun d'eux cependant n'arrivait à s'affirmer et nous nous demandions si la race de nos grands victorieux était tarie. Non, les circonstances heureuses

manquaient seulement qui révèlent le génie militaire. L'unité de commandement livra Foch à l'histoire. Une fois de plus, l'Esprit français engendra le triomphe guerrier.

Voilà la grande leçon de la grande guerre et qui doit faire réfléchir jusqu'aux massifs Germains ! Cette force ténue, insaisissable qu'est l'Esprit, triomphant de la matière organisée, armée jusqu'aux dents, c'est l'histoire notamment de la première victoire de la Marne, celle qui signifiait, imposait déjà notre victoire définitive. Ose-t-on prétendre après cela que du développement du sport doive sortir notre avenir national ? Non, non, il dépend, cet avenir, du primat que nous assurerons à l'Intelligence.

Il n'est pas douteux que celle-ci ne soit, dès à présent, dangereusement menacée. Le jugement de la masse qui, simpliste et superficiel, est par là-même le plus souvent faux, méconnaîtra que dans cette guerre les éléments spirituels l'aient emporté... Elle y verra surtout un formidable échange de horions, des brutalités s'affrontant, et, finalement, la victoire du plus râblé, du plus nombreux, du mieux armé... Elle n'aura pas entièrement tort, mais qu'eussent valu tous ces éléments conjurés, s'il n'y avait eu d'un côté un esprit plus fin, plus malin que l'autre, pour tout dire : l'esprit français ? Mais la foule, qui n'enregistre que les coups bien donnés, mal reçus, s'écriera, s'écrie déjà : « Pour la prochaine guerre, il nous faut de bons muscles. Faisons du sport.»

Or cette force, l'Esprit, qui nous a fait gagner la guerre, conditionne aussi en temps de paix, la prospérité nationale... Que la France ne soit donc pas transformée en une immense société de préparation militaire ; ou plutôt qu'elle le devienne, mais par une culture intensive de ses forces spirituelles ! Nous allons assister à un débordement de matérialisme dans tous les ordres... Cette guerre ayant développé à l'infini l'esprit d'invention mécanique, nous allons droit au règne de la machine. L'éternel appétit d'argent trouvera lui aussi, dans la situation nouvelle, un aliment nouveau. Menacé de toutes parts, l'Esprit français a droit du moins à ce qu'on ne lui enlève pas les heures libres de ses enfants, pour les donner au muscle insatiable... Imprégnons-nous au contraire de notre plus antique tradition. Remontons avec ferveur, jusqu'à sa source, le fleuve, aux ondes pures, de l'Intelligence française... Bien loin de devenir ainsi des dilettantes, des mandarins, une caste pour tout dire, nous en serons au contraire admirablement armés pour mieux servir la France et faire que celle-ci, cerveau de la guerre, le soit aussi de la paix. Lisez du Villon et du Stendhal, du Corneille et du Chateaubriand, du Ronsard et du La Fontaine, et vous serez habiles à la guerre. Que le muscle n'absorbe pas l'Esprit, mais que

celui-ci, aiguisé, affiné, poli par tant de nobles leçons et de graves exemples, commande à celui-là et le sache diriger...

Qu'avons-nous besoin de singer autrui ! Laissons aux anglo-saxons leur goût du sport. Excellent chez eux, il ne vaut rien chez nous. Un peuple ne vit que de son essence. La nôtre est l'Intelligence et ce qui ferait vivre tel autre peuple, nous ferait mourir.

Dans sa *Reforme intellectuelle et morale*, Renan établit, avec de bonnes raisons historiques à l'appui, que la France n'a pas le droit d'être médiocre, et que c'est là pour elle une question de vie ou de mort. Cela revient à dire que la faire vivre de sport c'est la condamner à végéter d'abord, puis à mourir. Des solutions aussi plates ne nous conviennent pas.

Qu'objecteront encore les docteurs officiels du sport : militaires et conseillers généraux, préfets et présidents de sociétés de toutes sortes ? Que la race s'étiole physiquement et qu'elle a besoin d'être régénérée ? Sont-ils si sûrs que ce sera par le sport ? J'ai connu, comme tout le monde, bien des sportifs et ce n'étaient que côtes brisées, fémurs luxés, tendons rompus, organismes invraisemblablement compromis par les efforts faits, les chutes subies, les horons reçus. Ces êtres ficelés, recousus, comme des chevaux de *picadores* ne m'ont pas paru mettre en valeur le noble corps humain.. Une pratique acharnée du sport dotait au surplus beaucoup d'entre-eux d'une mentalité de bêtes fauves... Il ne vaut pas la peine d'être de la Patrie de Jeanne d'Arc pour en arriver là.

Au reste, quand il serait prouvé que par la culture du muscle, nous reconstituerions les anatomies des anciens chevaliers, il n'en reste pas moins que nous perdrions leurs âmes. Gagnerions-nous au change ? Bien au contraire, nous perdrions tout. Peuple-Esprit, si l'on nous supprime l'Esprit, nous ne sommes plus que fumée tandis que, retranchez de l'Allemand ce qu'il en a, il restera la machine qui broiera l'Univers.

J'en veux au sport, non à cet exercice physique modéré qui est une loi de l'équilibre corporel... O Sportif, mon frère, dans le nom sacré de France, laisse-là ce ballon de cuir, doublement rebondi comme une paire de fesses tannées, et quitte ce maillot arc-en-ciel qui semble une livrée de mauvais goût... Puis, lis, pense, travaille, calcule, unis ton intelligence aux grandes intelligences fraternelles que tu quittas avec le Lycée, et quand ton esprit demandera le repos, ton corps l'activité, va sur quelque chemin de France, par un matin de printemps, pétillant de rosée, ou par l'un de ces soirs d'automne où les rayons du soleil couchant, filtrant à travers la brume, saupoudrent le paysage d'or cendré !... Et fais ta promenade en paix, sans lui assigner d'autre limite que cette lassitude

heureuse qui marque l'heure du retour. Ton pas s'allongera de lui-même et prendra cette cadence régulière et paisible qui assure à tous les organes une vie renouvelée. Tu ne tarderas pas à en éprouver les bienfaits : le jet sûr et libre du sang dans le corps épanoui, la respiration généreuse des poumons, la fraîcheur du cerveau et l'alacrité du muscle... Ne te contrains pas à penser. Laisse agir en toi la bonne nature, et elle fera ce miracle-ci qu'au sein même de cet acte végétatif, l'esprit s'éveillera, dispos comme le corps... Tout d'abord, tu ne feras que réfléchir en tes yeux les verts et les ors des arbres, et ton cerveau ne sera empli que de la sonorité de ton pas, imposant sa note double et nette aux bruits diffus des champs ; puis, peu à peu, y surgiront mille idées, y naîtront mille rêves, y chanteront bien des rythmes oubliés... Rêves, idées, rythmes, mêlés, enchevêtrés, s'appelant les uns les autres sans suite ni méthode ? Ne te préoccupe pas d'y mettre de l'ordre. Ce n'en est pas le moment. Tu as droit, travailleur, au délassement du rêve. Et d'ailleurs, de tous ces trésors, soudainement exhumés, aucun ne sera perdu. Plus tard, ce soir ou demain, tu en démêleras le chaos, tu trieras les éléments précieux pour en faire quelque beau système idéal, bien souple et qui ne devra rien à une métaphysique abstruse. Tu en enrichiras ta vie et, si tu écris, tes ouvrages... O Sportif, mon frère, quitte ton maillot et laisse-là ton puéril ballon.

Je demande, encore un coup, qu'on lise du Racine et qu'on fasse des promenades à pied. Voilà, à mon sens, l'Avenir français. Qu'on tente le système, et je tiens pour certain qu'on n'aura pas à faire de nos enfants de souples et robustes animaux pour mâter l'Allemagne future.

Stanislas

NOTES ET SOUVENIRS

A PROPOS D'INSTRUCTION OBLIGATOIRE

« Plus les ennemis de la religion font de violents efforts pour exposer sous les yeux des hommes inexpérimentés, *de la jeunesse surtout* des enseignements qui jettent l'ombre sur les esprits et courompent les viveurs, plus il faut déployer d'entrain et d'énergie, non seulement pour mettre de l'ordre et de la solidité dans la méthode d'enseignement, mais surtout pour faire rêgner, dans les lettres et les sciences, un enseignement absolument conforme à la foi catholique.» (1)

« Il est impossible de n'être pas saisi et profondément touché de cette attention spéciale, de cette maternelle tendresse dont l'Église, après le divin Maître et sur son modèle, n'a cessé de faire preuve envers la jeunesse. Mais aujourd'hui que cette sollicitude se montre plus alarmée et plus active, ceux qui ont reçu de Dieu, par l'organe de l'obéissance, la mission d'éducateurs doivent en être fiers et s'y dévouer pleinement, avec la conviction que cette œuvre est aussi urgente que capitale. Ils ont la grande autorité que les papes Pie IX, Léon XIII, Pie X pour se persuader qu'en ce moment elle prime toutes les œuvres du zèle apostolique.

Jusqu'ici les sectaires dissimulaient leur dernière pensée. On pouvait croire qu'en défendant les prétentions de l'État sur l'éducation de la jeunesse, ils songeaient plutôt à servir ses intérêts qu'à nuire à l'Église, que nos gouvernants (en France) se proposaient principalement de façonner à leurs régimes, qui manquent de passé, les générations de l'avenir, quand ils se reservaient à eux seuls le droit de les élever.»

« Mais aujourd'hui, le masque est tombé... si les ennemis de l'Église veulent livrer la jeunesse à l'État, c'est pour arracher dans les âmes encore tendres, et aux sources mêmes de leur vie, toute religion et toute pensée de Dieu. Il y a dans l'âme un sens divin qui fait de l'homme, comme l'a si bien dit la philosophie antique, un animal religieux. Ce sens une fois développé, il est très difficile, l'expérience le prouve, de l'extirper absolument ; et, tant que les

---

(1) Encycl. *Inscrutabili Dei contelio.*

masses ne l'ont pas perdu, il est toujours possible, au moins sur certaines grandes occasions, de le faire revivre et de les rendre à la foi.»

« Il faut dire que l'éducateur de la jeunesse est comme un point avancé et culminant que se disputent avec les efforts suprêmes d'une crise définitive, l'Église et Satan. Qui aura plus de cœur, des apôtres ou des sectaires ? »(1)

Pour les nouveaux professeurs.— Il y a un quart de siècle, lorsque chez nous un jeune professeur commençait son laborieux stage, le Préfet lui remettait la feuille ci-dessous. Il est bien sûr que tout est bien complexe dans les problèmes de l'éducation, et donc dans l'étude des tempéraments ; il est reconnu aussi que chez les jeunes prédomine la nervosité, mais tout de même je connais plusieurs maîtres qui ont judicieusement utilisé ce guide ; n'est-ce pas un motif suffisant pour le tirer de l'oubli et l'offrir aux jeunes professeurs de demain :

TABLEAU des TEMPÉRAMENTS

I. Mélancolique

Habituellement concentré en lui-même, taciturne, laconique, lent à recevoir les impressions, il les retient opiniâtrement après les avoir reçues ; surtout les mauvais soupçons et les antipathies, caché dans ses démarches, secret sans motif, peu ou point sociable, ingrat, exigeant, dédaigneux, esprit contradicteur, rude et grossier dans ses manières. Triste, rêveur, froid, vindicatif, chimérique, exalté dans ses idées, méfiant entête, d'un caractère âpre et difficile.

Sérieux, ami de la solitude, contemplatif, persévérant, exempt des vices grossiers, sage, discret.

II. Lymphatique ou Flegmatique

Sans cœur et sans énergie, ami de ses aises, insouciant, crédule, fade dans ses relations, d'une insolence que rien ne pique, d'une paresse que rien n'éveille, engourdi, irrésolu, faible dans la poursuite, tardif, facile à se rendre aux sentiments de contradicteurs et se rebutant au moindre obstacle, étranger aux impressions profondes, incapable des grands vices comme des vertus héroïques.

Doux, économe et droit, jugement bon mais froid et lent.

(1) *Les vrais principes de l'Education chrétienne* par le P. A. Monfat.— Sollicitude de l'Église pour l'éducation de la jeunesse en notre temps, s. f.

III. Sanguin

Sensible à l'attrait du vice comme aux inspirations de la vertu, porté aux plaisirs des sens, à la bonne chère, railleur, caustique, vain et dissipé, inconstant et superficiel dans ses études et dans ses goûts, léger dans ses entretiens, réfléchit peu, ses jugements son précipités ; prompt à la colère, peu soigneux, promet beaucoup, accomplit peu, veut tout faire à la fois.

Imagination vive, conçoit tout facilement, sens exquis, facile pour le pardon, bon, confiant, souple, agréable, généreux, amateur des beaux-arts.

IV. Bilieux ou Colérique

Il s'affecte facilement mais réagit plus facilement encore, hautain, brusque, jaloux, emporté, dissimulé, opiniâtre dans ses idées, ambitieux, fier, passionné pour la liberté, il a toujours envie de l'emporter sur autrui et à tout propos il parle en maître consommé, exalte son habileté ; s'il s'empare du pouvoir il devient tyran.

Doué d'une haute conception, actif, talent de gouverner les autres, énergie singulière pour se vaincre soi-même, il conçoit, découvre, combine promptement ; volonté forte et ferme, ne se désiste pas facilement d'un dessein conçu.

V. Nerveux

Impressionnable à l'excès, inégal, quinteux ou capricieux, soupçonneux et toujours avide d'émotion.

Cœur excellent, plein de délicatesse et de gratitude, esprit lucide, grandes aptitudes aux sciences.

Uu vieux problème

Je retrouve l'ancien problème de *Bacchus* et *Silène*, que jadis on nous donnait à résoudre. Les mathématiciens d'aujourd'hui dégusteront peut-être ces curieux vers de Vincent et la *solution du problème* fournie, disait-on, par un élève du lycée Charlemagne, amateur de l'x et de la rime.

Bacchus ayant vu Silène
Auprès de sa cuve endormi,
Se mit à boire sans gêne
Aux dépens de son ami.
Ce jeu dura pendant le triple du cinquième
Du temps qu'à boire seul Silène eut employé.
Il s'éveille bientôt, et son chagrin extrême
Dans le reste du vin est aussitôt noyé,
S'il eût bu près de Bacchus même,
Ils auraient, suivant le problème,
Achevé six heures plus tôt ;
Alors, Bacchus eût eu, pour son écot,
Deux tiers de ce qu'à l'autre il laisse.
Ce qui maintenant m'intéresse
Est de savoir, exactement,
Le temps qu'à chaque drôle il faut séparément
Pour vider la cuve entière,
Sans le secours de son digne confrère.

Et dans la réponse on prétendait que :

Dans cette occasion, Silène eut tout l'honneur,
En quinze heures, Bacchus acheva la besogne ;
Il n'en fallut que dix au digne précepteur ;
J'en conclus qu'il était de moitié plus ivrogne.

Un vieux professeur

COURRIER DU BULLETIN

Première question : *Comment venaient de France nos ancêtres ?*

Les colons se choisissaient eux-mêmes. Pas de ramassis de canailles dans les faubourgs des villes, rien que de braves gens de la campagne connaissant leur affaire et pas trop pauvres. C'est là notre début, c'est ainsi que nous avons commencé notre colonisation.

Chaque homme possédait la connaissance et la pratique d'un métier accessoire: menuisier, forgeron, faiseur de clous (au marteau), scieur de long, maçon, tisserand, charron, faiseur de bardeaux, etc. Les femmes savaient des métiers aussi. Tous ces travaux séchangeaient. Les femmes et les filles tenaient les comptes. On s'habillait de pied en cap sans fréquenter les magasins.

Le ménage arrivait ici avec ses meubles, ses outils, des poules, des cochons, des oies, des veaux, des grains de semence, des farines, du lard salé et, au bout de six mois, un an, on ne demandait plus à la France que des objets de fer ou d'acier qu'il était impossible de fabriquer en Canada. J'ai vu des actes par devant notaire dans lesquels des parents restés en France et héritant d'un morceau de terre ou d'une maison, s'obligeaient, en retour, à envoyer au Canada des godendards, des marmites, des couteaux, des aiguilles, des alènes, etc. Jamais d'argent monnayé. Tout se payait en nature, en travail.

Ce régime s'est continué longtemps. Il en est résulté une fondation solide. C'était peu à la fois mais tous les coups portaient et vers la troisième génération, personne ne songeait à la France : on était pur Canadien.

Benjamin Sulte

Deuxième question : *Ne pourrait-on pas réduire à deux le nombre des membres appelés à faire partie des bureaux de correction ?*

En 1914, l'assemblée de MM. les Supérieurs a rejeté une demande sensiblement différente. Une même requête proposait alors non seulement que les comités fussent composés de deux membres, mais que les deux membres choisis fussent maintenus en fonction pendant trois ans au moins, sinon indéfiniment. C'est, croyons-nous, cette dernière clause qui a fait ajourner l'adoption de tout le projet. Cette fois, il ne s'agit que du nombre des correcteurs. Chaque comité en comprendrait deux seulement, lesquels seraient désignés chaque année, comme aujourd'hui, par les autorités de chaque collège. C'est ainsi du moins que nous entendons la proposition.

Ainsi modifié, le projet pourrait, nous semble-t-il, être adopté avec avantage. Le nombre étant réduit, il serait plus facile de trouver des correcteurs qui soient des spécialistes en chaque matière. Le tour des mêmes professeurs, pour cette fonction toujours onéreuse, reviendrait moins souvent. Il y a aussi, pour l'adoption de ce mode, une raison d'économie. Par le fait même de la réduction, la somme attribuée à chaque correcteur, en récompense de sa rude tâche, devient plus considérable. A cette époque de vie chère, la considération n'est nullement négligeable, si l'on tient compte surtout des salaires minimes accordés à nos maîtres. La moyenne à établir pour chaque copie ne serait pas moins juste parce qu'elle tiendrait le milieu entre deux extrêmes. Il faut compter aussi avec la surcharge des programmes et la surabondance actuelle des élèves. Les professeurs, parvenus à la fin de l'année, sont plus exténués qu'autrefois. Il conviendrait de fournir au plus grand nombre possible le moyen de se reposer dès après la sortie. Beaucoup aimeront à profiter des retraites de prêtres-éducateurs dont on parle de nous doter et des cours de vacances dont Montréal a fait un heureux essai. Moins il y aura eu de maîtres employés aux corrections, plus vite ils auront pu se reposer de leurs labeurs, plus aussi sera nombreux le groupe des recrues pour ces deux organismes nouveaux. Du même coup, l'on épargnerait au recteur de l'Université l'embarras de remplacer le troisième correcteur, assez souvent empêché d'accepter la fonction.

Pour tous ces motifs, et d'autres encore, l'adoption du projet, après la modification signalée au début, paraît réellement opportune.

Troisième question : *Parviendra-t-on à obtenir de qui de droit des cartes murales éclairant l'histoire, la flore, la faune, la minéralogie et la géologie du Canada ?*

Le meilleur moyen d'atteindre le but était de s'adresser, par l'intermédiaire du Conseil de l'Instruction publique, au Secrétaire provincial. Celui-ci a promis de s'occuper de la question. Depuis, le silence s'est fait.

Il existe déjà certaines cartes générales, comme celle de la Nouvelle-France dressée par Genest. La géographie des FF. Maristes contient aussi la carte militaire, agricole, forestière, géologique, ecclésiastique et politique du Canada. Dans les rapports publiés annuellement par les archives fédérales, on trouve des cartes qui tracent les frontières du pays aux différentes époques de son évolution. Le ministère fédéral de l'agriculture a également publié un certain nombre de planches illustrant la faune et la flore canadiennes. En fait, il n'y a donc guère à inventer. Il n'y a qu'à répandre à profusion ce qui existe, à donner à toutes ces cartes ou planches les dimensions de tableaux muraux et à les ordonner en séries, en les complétant s'il y a lieu.

Le seul domaine où il y aurait à créer, c'est dans celui des campagnes et des batailles. Et là encore on possède déjà plusieurs documents, p. ex. le siège de Québec par Phipps, les combats de Carillon, les Plaines d'Abraham, de Sainte-Foy et de Châteauguay. Qu'on se reporte provisoirement au *Montcalm* de M. Chapais, à la plaquette de M. P.-B. Casgrain, aux ouvrages de MM. Ernest Myrand et Benjamin Sulte.

Il faudrait donc obtenir d'un corps public, intéressé à ces études, la collation et l'expansion de ces cartes précieuses. Une pression exercée par les autorités de nos collèges, en commun, de concert avec le Conseil de l'Instruction publique, sur les deux gouvernements fédéral et provincial, semble le moyen le plus efficace pour obtenir la prompte satisfaction de ce vœu. Pourquoi n'adresseraient-ils pas à l'un et à l'autre une requête collective sollicitant la transformation en cartes murales, pour écoles et collèges, de tous ces documents épars ?

Quatrième question : *Afin d'activer l'étude du vocabulaire, nos collèges ne devraient-ils pas faire transformer en tableaux muraux de langue française, pour les classes inférieures, les cinquante vignettes éditées par M. l'abbé Blanchard* (2000 Mots illustrés) ?

L'étude du vocabulaire est d'une importance capitale en vue de la rédaction. Peu de moyens semblent plus propres à la faciliter que l'enseignement visuel, tel que l'enseigne l'auteur du manuel en question. La Commission scolaire catholique de Montréal a déjà fait des démarches en Europe pour obtenir des tableaux de ce genre. Le *Comité permanent* a donc chargé l'auteur de s'entendre avec elle à ce sujet. Les démarches de la Commission n'ayant pas abouti, le projet en est demeuré là.

On accomplirait une œuvre des plus utiles, si l'on s'entendait pour confier à quelqu'un le soin de le reprendre et de le mener à bonne fin. Il doit être possible de trouver, au pays même, un atelier capable de préparer les clichés nécessaires. En partageant les dépenses entre les diverses maisons, on couvrirait, sans obérer personne, le coût de l'entreprise. Sans doute, plusieurs de nos collèges possèdent déjà les tableaux de la maison Colin ; mais ils sont destinés surtout à l'apprentissage de la rédaction. Or, c'est de vocabulaire qu'ont avant tout besoin nos élèves.

Le *Comité permanent* nous paraît tout désigné pour exécuter promptement ce projet.

SOLUTION D'UN PROBLÈME

Veuillez trouver ci-inclus une solution que j'ose croire exacte, du problème posé dans le numéro de *l'Enseignement Secondaire* du premier octobre, 1918. Je fais précéder la solution de quelques remarques, peut-être un peu longues, mais que je crois nécessaires.

Problème : *On a mélangé* 42 *gallons d'alcool à* 66.1 *degrés au-dessus de preuve et dont le poids spécifique est* 0.8161 *avec* 36.9 *gallons à* 22 *degrés au-dessous de preuve ayant pour poids spécifique* 0.9432. *Combien doit-on ajouter de gallons d'eau distillée pour que le mélange ait une force de* 25.1 *degrés au-dessous de preuve et un poids spécifique de* 0.9463 *?*

Remarques préliminaires : 1° L'expression alcool de preuve, ou alcool à preuve, désigne un mélange d'alcool et d'eau contenant, en alcool, un percentage déterminé par les autorités gouvernementales.—Ici, au Canada, l'alcool de preuve contient 57.06% en volume, et 49.24% en poids, d'alcool pur ; mais ce percentage peut varier avec les pays.— Un mélange qui contient exactement le percentage d'alcool déterminé par la loi est dit être à preuve, ou encore, contenir 100% d'alcool de preuve. Si le mélange contient un plus fort percentage d'alcool, il est au-dessus de preuve ; et il sera au-dessous de preuve, s'il en contient moins que le percentage déterminé.

Un mélange à 20 degrés au-dessus de preuve, c'est-à-dire contenant 120% d'alcool de preuve, contient un plus fort percentage d'alcool que ne le veut la loi ; et, si l'on ajoutait de l'eau pour le ramener à preuve, chaque gallon du mélange primitif donnerait 1.20 gallon d'alcool à preuve. Au contraire, un mélange à 20 degrés au-dessous de preuve ne contient que 80% d'alcool de preuve ; c'est-à-dire que, contenant un trop fort percentage d'eau, si l'on enlevait ce surcroît d'eau pour avoir de l'alcool à preuve, chaque gallon du mélange ne donnerait que les $\frac{8}{10}$ d'un gallon d'alcool à preuve.

2° Lorsque l'on mélange de l'alcool et de l'eau, ou encore deux liqueurs alcooliques de forces différentes, il y a action chimique entre l'alcool et l'eau, et le mélange subit une contraction plus ou moins considérable : ainsi dix gallons d'alcool mélangés avec 10 gallons d'eau ne donnent pas 20 gallons de mélange. Partant, il est donc impossible de se baser sur les quantités de liquide alcoolique mélangées, pour connaître le volume obtenu après le mélange. C'est pourquoi il faut avoir recours aux poids des liquides en présence : ces poids peuvent être trouvés au moyen des poids spécifiques, et ils nous donnent des résultats exacts, puisque une livre d'un liquide avec une livre d'un autre liquide donneront toujours deux livres de mélange, même s'il y a diminution de volume.

A ces remarques, ajoutons qu'on ne doit pas oublier qu'un gallon d'eau pèse 10 livres, et que des mélanges dont les poids spécifiques sont 0.8161, 0.9432 et 0.9463 pèsent respectivement 8.161 livres, 9.432 livres et 9.463 livres le gallon.

Solution : Dans le problème proposé, avec chacun des 42 gallons à 66.1 degrés au-dessus de preuve, on pourrait avoir, en ajoutant de l'eau, 1.661 gallon d'alcool à preuve ; et chacun des 36.9 gallons à 22 degrés au-dessous de preuve ne donnerait que 0.78 gallon d'alcool à preuve, après avoir enlevé l'eau qu'il y a de trop.

Soit : 42. x 1.661 = 69.762 gallons d'alcool à preuve.
36.9 x 0.78 = 28.782 " " " "

Total : 98.544 " " " "

Le nouveau mélange contiendra donc suffisamment d'alcool pour faire 98.544 gallons d'alcool à preuve. Mais ce nouveau mélange devant être à 25.1 degrés au-dessous de preuve, c'est-à-dire, chaque gallon du mélange ne devant contenir que 0.749 gallon d'alcool de preuve ; pour contenir ces 98.544 gallons d'alcool de preuve, il faudra que le nouveau mélange, contraction faite, mesure autant de gallons que 0.749 est contenu de fois dans 98.544 : soit 131.567 gallons.

(98.544 ÷ 0.749 = 131.567).

Connaissant maintenant le volume total que doit avoir le nouveau mélange, il devient très facile de trouver la quantité d'eau qu'il faut ajouter, en comparant les poids des liquides mélangés et le poids des 131.567 gallons qu'il faut obtenir.

En effet, 42 gallons à 8.161 livres le gallon pèseront 342.762 livres et 36.9 gallons à 9.432 livres pèseront 348.0408 livres : ce qui fait un poids total de 690.8028 livres. D'un autre côté, le mélange que l'on doit obtenir pèsera 131.567 fois 9.463 livres, c'est-à-dire 1245.0185 livres. Il faut donc ajouter 554.2157 livres d'eau, puisque 1245.0185 — 690.8028 = 554.2157. Et enfin, puisque un gallon d'eau pèse 10 livres, il faudra 55.42157 gallons d'eau : pratiquement presque 55 gallons et demi.

X. Y. Z.

CHRONIQUE COLLÉGIALE

COMMENT NOTRE LANGAGE SE CONTAMINE, ET COMMENT L'ÉPURER

Un jour, au catéchisme, je demande à une élève :

— Qu'est-ce qu'une petite fille orgueilleuse ?

— C'est une petite fille qui aime à avoir l'air *swell.*

— Qu'est-ce que la gourmandise ?

— C'est l'amour déréglé... des gâteaux et du *candy.*

Ces définitions cueillies sur le vif, d'après nature, si pleines d'un naïf bon sens, mais si curieusement exprimées, indiquent deux choses: 1° que nos enfants ne manquent pas du tout d'intelligence — ce qu'il ne faut pas trop leur dire ; 2° que leur vocabulaire français est fort écourté — ce qu'on peut bien leur dire.

Il y a deux causes à cela : le milieu anglais dans lequel nous vivons et une certaine insouciance de la part des parents.

Certes, les mères canadiennes méritent toutes les louanges que l'on a faites de leur esprit de foi, de leur dévouement, de l'éducation chrétienne qu'elles ont su donner à leurs enfants. Cependant, elles seraient dignes d'une plus grande admiration encore si elles avaient montré plus de soin à leur langage.

Plusieurs mères de famille qui ont fait de bonnes études, qui ont leur diplôme élémentaire, modèle, académique, voire même qui ont été graduées au couvent, ont permis à leurs enfants d'adopter toutes sortes d'expressions qui se sont incrustées dans leur vocabulaire et dont ils ne peuvent plus se débarrasser.

Pour ce qui est du vocabulaire de nos enfants, ou des mots dont ils se servent pour exprimer leurs idées, il faut donc avouer qu'il y a dans leur langage beaucoup de barbarismes, de mots défigurés et d'anglicismes.

Il suffit de prêter l'oreille quand on les croise sur leur chemin à l'école.

— Viens jouer avec nous autres, on va avoir un *fun* vert.

— J'ai faim ; j'ai mangé rien que deux *crackers* et un peu de *corn flakes* à matin.

— La chatte m'a *graffigné,* mais je lui ai *amanché* un bon coup de pied *épi alle* a été *revoler* au fond du *living room.*

Il y a donc un grand travail à faire de la part des instituteurs.

Qu'on ne néglige pas les jeunes, les tout petits. C'est dans ces jeunes intelligences qui s'ouvrent facilement à toutes les impressions qu'on peut jeter la première semence.

Ces tout petits n'ont pas subi, comme leurs aînés, l'influence d'une longue habitude contraire. Dans leur naïve simplicité, ils sont plus hardis et ne craignent pas de passer pour faire du zèle.

Un jour en France, je passais près d'une école et j'entendais les enfants réciter en chœur, sur un ton cadencé et chantant, un peu comme on fait apprendre les prières aux enfants dans nos écoles :

— Il y a cinq parties dans la fleur : la tige, la corolle, les pétales, les étamines et le pistil.

Voilà une belle leçon de vocabulaire.

Voilà des enfants qui, plus tard, quand ils seront devenus grands, sauront quelque chose de plus que les autres sur la fleur. Quand ils tiendront une marguerite, ce sera pour autre chose que pour l'effeuiller en lui demandant si IL ou si ELLE l'aime un peu, beaucoup, énormément, immensément, ou . . . pas du tout.

A cet exemple, on pourrait, en classe, apprendre aux enfants le nom d'une foule d'objets, à commencer par ceux qu'ils ont sous les yeux.

Dans une porte, il y a le vantail, la feuillure, l'imposte, et parfois le judas ; dans une fenêtre : l'allège, le battant de noix, le battant meneau, le dormant, les croisillons, la crémone ; dans une serrure : le pêne, le mentonnet, le palastre ; dans une ancre ; l'organeau, le jas, la verge, le bec, la patte et le bras ; dans une charrue : les mancherons, l'age, le versoir, le soc, le sep et le coutre.

On trouve tout cela dans les bons dictionnaires illustrés et aussi, groupés par planches, dans *2,000 mots par l'image.*

Demandons-leur de temps en temps le nom des objets que contient leur plumier (boîte à crayons) : gomme élastique (pas efface), serre-note, porte-plume, etc. ; la trousse d'outils d'un ouvrier : vilbrequin, égoïne, rabot ; la malle d'un collégien : gilet, veston, manchettes, etc.

On peut aussi écrire dans un coin du tableau ou sur une feuille fixée bien en vue dans la classe, dix ou quinze mots à corriger par semaine. Cette liste est affichée le lundi. A la fin de la semaine, on l'enlève, et on fait rendre compte oralement ou par écrit.

Il faut une sanction pour encourager les persévérants et stimuler les indolents. Si une note de langage fait perdre deux ou trois places en classe, on y fera attention une autre fois.

L'instituteur s'évitera du travail en épinglant en classe une ou deux cartes du jeu du Bon Langage par semaine. Qu'il en exige une étude et un compte-rendu sérieux.

Que les élèves ne demeurent jamais bouche bée sur la définition d'un mot, mais recourent impitoyablement au dictionnaire. Qu'ils aient constamment dans l'esprit un point d'interrogation : — Comment cela se dit en bon français ?

A l'occasion, qu'on leur demande la définition des mots que l'on rencontre dans la lecture, la dictée, l'épellation, la récitation. Qu'on en tienne compte dans les notes accordées à chaque élève.

Mais, me direz-vous, enseignez-nous un moyen facile et pratique de corriger notre vocabulaire, d'apprendre les mots techniques, de nous faire une provision de gallicismes.

Je n'ai pas l'idée de me faire de réclame, ni d'amener l'eau à mon moulin — pour faire usage d'un gallicisme. Cependant, je crois que si vous vous procurez le *Dictionnaire du Bon Langege*, les 2,000 mots par l'image et le *Jeu de cartes du Bon Langage*, et si vous ne les laissez pas dormir dans la poussière, vous serez contents du résultat.

On est souvent embarrassé pour trouver l'équivalent d'un mot vicieux ; disons par exemple : bâdrer, chassepanne, mâche-mâlo.

Pour trouver ces mots, il vous faudra des dictionnaires spéciaux, des ouvrages *ad hoc*. Vous auriez en votre possession tous les dictionnaires français ou anglais, tous les Larousse, toutes les encyclopédies du monde, vous ne trouveriez pas ces mots-là. Chose étrange, pour trouver un mot, dans un dictionnaire, il faut le savoir. Le *Dictionnaire du Bon Langage* est un dictionnaire fait à l'envers. Vous cherchez ce qui n'est pas français pour trouver ce qui l'est ; le mot vicieux, pour avoir le bon.

Cherchez : *achaler*, *allège*, *amancher*, *arias*, *atacas*, *balloune*, *balle-au-nez*, *baquer*, *switcher*, *stimer*, et vous trouvez l'équivalent français de chacun de ces mots.

Essayez de faire la même chose dans Larousse, et vous serez fort embarrassés.

L'image est d'un grand secours pour enrichir le vocabulaire, à cause de l'impression rétinienne.

Avec *2000 mots par l'image*, vous apprendrez les noms d'une foule d'objets ou de parties d'objets, et cela sans le moindre effort.

On se trompe parfois sur le rôle de ce livre de " mots par l'image.'

Un professeur l'avait un jour donné comme récompense à un élève.

Le lendemain, l'élève le rapporta avec un billet de la mère, et ce n'était pas un billet doux. Elle était furieuse.

— Il me semble, disait-elle, que mon garçon a mérité mieux qu'un catalogue. On peut en avoir de bien plus gros que ça, sans se *forcer*, pour rien même, chez Eaton.

Et puis, il y a le *Jeu de Cartes du Bon Langage*, pour s'instruire en s'amusant. Il y a sept mots ou expressions vicieuses corrigées sur chacune des cinquante-deux cartes, près de quatre cents par jeu. Le lire une fois par mois, quand on n'a pas de partenaire, est un excellent exercice. On n'y trouvera pas d'atout, ni de *joker*, ni de grand-*Jack*, ni de petit-*Jack*, ni de grand-*bower*, ni de petit *bower*. On ne pourra plus s'en servir pour jouer au *poker*, au *bluff*, au *whist*, au *euchre* (que d'anglicismes le jeu de cartes nous amène !) On ne pourra pas non plus s'en servir pour se faire tirer les cartes et savoir de *source certaine* si on aura une joie ou un malheur, s'il y aura de la « mortalité » dans la famille, si on recevra une lettre le lendemain, si le cavalier de mademoiselle est brun, ou blond, et s'il a un rival qui lui fait « manger de l'avoine »... Ce n'est pas un grand malheur.

Il faut attirer l'attention des élèves sur certains mots anglais qui sont des pièges pour eux, parce que ces mots, tout en ressemblant à nos mots français et en ayant avec eux une commune origine, n'ont pas la même signification. Je donne comme exemple :

Pinte (deux chopines) et *pint* (une chopine) ; réaliser et *realize ;* introduire et *introduce ;* engin et *engine ;* appointement et *appointment ;* charger et *to charge ;* large et *large*.

Créez dans l'esprit des enfants la curiosité du mot juste. Qu'il y ait chez eux un point d'interrogation constant. Leur esprit, perpétuellement en éveil, deviendra observateur. Les élèves s'observeront eux-mêmes et observeront les autres. En récréation, il se reprendront les uns les autres, discuteront sur les mots, apporteront des exemples, consulteront les confrères plus avancés et, à l'occasion, leurs professeurs, et, finalement leurs dictionnaires. Vous savez que lorsqu'on a discuté sur un mot de cette façon on se le rappelle longtemps, on ne l'oublie plus jamais. Pendant le temps que les élèves discutent sur les mots, il se renseignent, emploient utilement leurs récréations et échappent ainsi aux conversations fades et dangereuses.

L'application au bon langage est une excellente suavegarde de la morale dans les maisons d'éducation.

Plus vos élèves s'appliqueront à étudier la langue française dans ses mots, je dirai même dans ses minuties, plus ils y seront attachés quand ils seront parvenus à l'âge d'homme. Alors, il ne

seront pas prêts, comme il y en a tant, à passer à une langue, et conséquemment, aux habitudes étrangères.

Encourager le bon langage, c'est faire de vos élèves de charmants et intéressants causeurs, ayant en horreur les banalités usuelles. C'est les rendre capables de tenir convenablement une plume, d'apprécier le langage, la conversation, les discours de leurs semblables. C'est développer leur esprit d'observation et les rendre plus aptes à juger les orateurs, les écrivains et les poètes à leur juste valeur.

Avant donc que d'écrire, apprenez à penser, dit Boileau.

« Avant donc que d'écrire, apprenez à *parler* », aurions-nous encore plus raison de dire.

Qui ne sut se borner, ne sut jamais écrire

Imitant ce vers célèbre, disons à notre tour : « Qui ne sut *bien parler*, ne sut jamais *écrire.*»

Quel soin ne prend-on pas de l'orthographe dans nos écoles ? On rougit d'une faute dans le langage parlé ? On n'écrit que rarement ; on parle cent fois par jour. Donnons donc au moins autant de soin à notre langage qu'à notre orthographe. Laissons un peu de côté la règle des participes, pour étudier le vocabulaire. La proportion serait de mise en cela.

L'encouragement que vous donnerez à vos élèves en faveur du bon langage sera une protection pour vous-mêmes.

Vous savez comme on perd vite ce vernis du bon langage. De peur d'être pris en faute par les élèves, on sera forcément tenu de s'appliquer aux expressions justes, aux mots précis.

Le zèle des élèves à bien parler force le professeur à faire de même. Pendant longtemps, avouons-le, quelques professeurs ont trop négligé leur langage. Je me rappelle qu'un de mes maîtres parlant d'un devoir mal fait, disait devant toute la classe :

— Un thème comme ça moi, je *pitche* ça au panier.

Un de mes amis, bon professeur, me disait un jour, par plaisanterie, il est vrai, mais par une de ces plaisanteries qui contiennent un bon fond de vérité :

— Tâchez de garder chez-vous vos *dictionnaires*, vos *jeux de cartes du Bon Langage*, et vos *2,000 mots par l'image.* Les élèves les savent par cœur, et cela devient ennuyant de parler devant eux autres ou avec eux autres . . .

Tant mieux, si cela n'est pas exagéré. Il est bon parfois d'avoir l'épée dans les reins. Cela stimule.

Vous n'ignorez pas qu'il est plus difficile de « traduire » du mauvais français en bon français que de l'anglais en français.

Donnez toutes les semaines à vos élèves, un devoir composé de phrases vicieuses ; obligez-les à vous le rapporter en bon français, et vous m'en donnerez des nouvelles. Prenez des phrases à peu près comme celles-ci :

— C'est un type trop *flush*.— L'*engin* a écrasé l'ingénieur.— J'ai un *appointement* chez le dentiste.— Il a mangé de la *forçure* de veau, des *beans* et des *guertons*.— C'est *packté* de monde.— La *bolt* est *slack*, va lui mettre un *washer*.— Baisse le *blind*.— C'est *funny*, *s't'affaire-là*.— Un *set* de *broches* à tricoter.— Une *gang* d'amis.— L'eau *flacotte* dans la *canisse*.

Vous ne sauriez croire comme des devoirs de ce genre feraient du bien aux élèves. Ils apprendraient par là à corriger les fautes courantes, comprendraient mieux l'opportunité de la campagne en faveur du bon parler, mettraient le doigt sur la plaie, et seraient plus tard, et même toute leur vie, des zélés de la cause du Bon Langage. En cela vous leur rendriez de grands services et vous en rendriez de plus grands encore à votre patrie.

ETIENNE BLANCHARD, ptre.

———

TABLE ALPHABÉTIQUE DES MATIÈRES

Les articles :

TABLE DES MATIÈRES

(PAR NOMS D'AUTEURS)
